واقع استخدام معلمي التربية المهنية لاستراتيجيات التقويم في مبحث التربية المهنية

إعداد

الطالب سليمان محمد أبوشارب

المشرف

الدكتورة فريال محمد أبو عواد

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

علم النفس التربوي/ القياس والتقويم

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

كانون الثاني،2014

نموذج ترخيص

أنا الطالب : سليمان محمد علي أبو شارب أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

واقع استخدام معلمي التربية المهنية لاستراتيجيات التقويم في سياق التربية المهنية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: سليمان محمد أبو شارب

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١٤/١/٩

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة " واقع استخدام معلمي التربية المهنية لاستراتيجيات التقويم في مبحث التربية المهنية " وأجيزت بتاريخ 2013/12/23

أعضاء لجنة المناقشـــة — التوقيـــع

الدكتورة فريال محمد أبو عواد، مشرفاً .....

أستاذ مشارك - القياس والتقويم

الدكتور حيدر ابراهيم ظاظا، عضواً .....

أستاذ مشارك – القياس والتقويم

الدكتورة هند الحموري، عضواً .....

أستاذ – القياس والتقويم

الدكتور محمد خليل عباس، عضواً .....

أستاذ مشارك – القياس والتقويم (جامعة عمان العربية)

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

الإهداء

إلى الشعلتين الموتقتين في عنوان حياتي...

أبي ... أمي...

إلى رموز فخري وعزتي...

إخوتي... أخواتي...

إلى أبناء جلدتي... إلى أقاربي جميعا...

إلى أرواح الشهداء في كل أرض ...

شكر وتقدير

بعد أن منَّ الله علي بإنهاء هذه الرسالة، فإنه لا يسعني سوى تقديم الشكر والتقدير لبعض الأشخاص الذين يستحقون كل خير، فانطلاقا من قول الرسول صلى الله عليه وسلم" لا يشكر الله من لا يشكر الناس" أتقدم بجزيل الشكر وبأصدق العبارات وأوفاها للدكتورة الفاضلة فريال أبوعواد على ما أولتني به من رعاية واهتمام، والتي بذلت وقتها، وجهدها، ونصحها، وإرشادها، للخروج بهذا العمل بالشكل المطلوب، فقد كانت تسير معي خطوة بخطوة، ووجدت منها رحابة الصدر، وحسن الخلق، وطيب التعامل، حيث استحقت بالفعل أن تكون خير قدوة ليقتدي بها تلاميذها، فمن فيض قلبي أقدم لها خالص شكري وامتناني.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور محمد خليل عباس، والدكتور حيدر ظاظا، والأستاذ الدكتورة هند الحموري، على تفضلهم بمناقشة رسالتي، ولا يفوتني تقديم الشكر للذين أسهموا في تحكيم أداتي الدراسة، فلهم مني خالص المودة والتقدير، والشكر ممتد للدكتور مظهر عطيات، والدكتور يحيى الصمادي لما قدماه لي من عون ومساعدة في مرحلة إعداد مخطط الرسالة.

وأخيرا أقدم خالص شكري لكل من مد لي يد العون وشاركني في معاناة البحث، وأسأل الله أن أكون قد وفقت في هذا العمل فما توفيقي إلا بالله.

سليمان محمد أبوشارب

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة.....	ب
الإهداء.....	ج
شكر وتقدير.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
قائمة الجداول.....	ز
قائمة الملاحق.....	ط
الملخص باللغة العربية.....	ي
الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها.....	1
المقدمة.....	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها.....	6
أهمية الدراسة.....	6
أهداف الدراسة.....	7
حدود الدراسة ومحدداتها.....	7
مصطلحات الدراسة.....	7
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة.....	10
مفهوم التقويم وعلاقته بمفهوم التقييم.....	11
مفهوم التقييم.....	12
أهمية التقويم وأغراضه وأدواره في التعليم.....	14
التقويم الواقعي.....	16
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.....	22
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم.....	23
استراتيجية التقويم باستخدام الملاحظة.....	26

استراتيجية التقويم بالتواصل.....27
استراتيجية التقويم بمراجعة الذات.....30
أدوات التسجيل (أدوات جمع المعلومات).....31
التربية المهنية.....33
أهمية التربية المهنية وأهدافها.....35
التقويم في التربية المهنية.....42
الدراسات السابقة.....44
التعليق على الدراسات السابقة.....51
الفصل الثالث اجراءات الدراسة.....53
منهج الدراسة.....54
مجتمع الدراسة وعينتها.....54
أداة الدراسة.....55
متغيرات الدراسة.....65
اجراءات الدراسة.....66
المعالجة الإحصائية.....66
الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....68
الفصل الخامس: مناقشة النتائج.....85
الاستنتاجات والتوصيات.....95
المراجع.....96
الملاحق.....104
الملخص باللغة الإنجليزية.....120

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الفرق بين مفهومي التقييم والتقويم	**13**
2	الفروقات ما بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي	**20**
3	توزيع أفراد العينة (المعلمين) حسب متغيرات الدراسة	**55**
4	معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم بالورقة والقلم بالدرجة الكلية على المجال.	**57**
5	معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم المعتمد على الأداء بالدرجة الكلية على المجال.	**58**
6	معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم بالملاحظة بالدرجة الكلية على المجال	**59**
7	معاملات ارتباط درجات فقرات التقويم بالتواصل بالدرجة الكلية على المجال.	**60**
8	معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم بمراجعة الذات بالدرجة الكلية على المجال.	**61**
9	معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة	**62**
10	معاملات ارتباط درجات كل مجال بدرجات المجالات الأخرى والدرجة الكلية	**64**
11	معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وعليها كاملة	**65**
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الأول (التقويم بالورقة والقلم) وتقدير درجة استخدامهم لها	**69**
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الثاني (التقويم المعتمد على الأداء) وتقدير درجة استخدامهم لها	**72**

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الثالث (التقويم بالملاحظة) وتقدير درجة استخدامهم لها	**75**
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الرابع (التقويم بالتواصل) وتقدير درجة استخدامهم لها	**77**
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الخامس (التقويم بمراجعة الذات) وتقدير درجة استخدامهم لها	**80**
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، ونتائج اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير الجنس	**82**
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، ونتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة	**83**
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، ونتائج اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلم	**84**

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها النهائية.	**105**
2	قائمة بأسماء المحكمين وأماكن عملهم وتخصصاتهم.	**113**
3	خطاب الجامعة الأردنية لمديرية تربية لواء الجيزة/البادية الوسطى لتسهيل مهمة الباحث.	**114**
4	خطاب الجامعة الأردنية لمديرية تربية لواء الموقر/البادية الوسطى لتسهيل مهمة الباحث.	**115**
5	صورة عن موافقة مديرية تربية لواء الجيزة/ البادية الوسطى بتطبيق أداة الدراسة في مدارسها.	**116**
6	صورة عن موافقة مديرية تربية لواء الموقر/ البادية الوسطى بتطبيق أداة الدراسة في مدارسها.	**117**
7	نتائج اختبار شابيرو- ويلك Shapiro- Wilk للتوزيع السوي لأفراد عينة الدراسة من المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة.	**118**

بسم الله الرحمن الرحيم

واقع استخدام معلمي التربية المهنية لاستراتيجيات التقويم في مبحث التربية المهنية

إعداد

سليمان محمد أبو شارب

المشرف

الدكتورة فريال محمد أبو عواد

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء استراتيجيات التقويم التي يستخدمها معلمو التربية المهنية في صفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر)، والكشف عن الاختلافات في درجة استخدام معلمي التربية المهنية لهذه الاستراتيجيات في ضوء متغيرات: (جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وعدد سنوات خبرته) ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي مستخدما استبانة صممت لتكشف عن استراتيجيات التقويم التي يستخدمها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم، وقد اشتملت عينة الدراسة على (75) معلما ومعلمة من لوائي الجيزة والموقر (البادية الوسطى). حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين، ولمعالجة البيانات إحصائيًا، تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، حيث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار مان وتني (Mann-whittny). وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- جاء ترتيب متوسط درجات استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية من وجهة نظرهم حسب مجالات الاستبانة كالتالي: في المرتبة الأولى التقويم باستخدام الملاحظة، ويليه التقويم المعتمد على الأداء، ويليه التقويم بمراجعة الذات، ويليه التقويم بالورقة والقلم، أما التقويم بالتواصل فقد جاء في المرتبة الأخيرة.
- لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف جنس المعلم.

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرة المعلم.
- لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي للمعلم.

وخرج الباحث بعدة توصيات من أهمها: إشراك الطلبة في عملية التقييم فعليا، والاهتمام بأرائهم واقتراحاتهم حول التقويم، والتركيز على استخدام الممارسات التقييمية التي تتضمن مشاركة الطلبة في العملية التقييمية وخصوصا في مجالي التواصل ومراجعة الذات.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يسعى المعلم لتقديم المعارف بكافة أنواعها لطلبته، ويحاول قدر الإمكان بأن يقدم المعلومات والمهارات اللازمة للطلبة بحيث يكونون قادرين على مواكبة المنهاج وتحقيق أكبر قدر من الأهداف ونتاجات التعلم المنشودة، ولكي يتمكن المعلم من تحقيق ذلك، فإنه يحاول التنويع من الأساليب التقويمية التي من شأنها أن تكشف عن مدى تحقيق الطالب للأهداف المتوقع منه تحقيقها. حيث يعد التقويم ركنا أساسيا من أركان المنظومة التعليمية التعلمية، ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر المؤسسة التربوية، إذ يساعد المعلم على إدراك ملامح التغيير الذي يتعرض له الطلبة في الصف، ويجعله قادرا على أن يتخذ القرارات التربوية اللازمة لتحسين وتجويد عملية التعليم، ليصبح بإمكانه أن يرسم خططا شاملة لطلبته تساعدهم على مواكبة المنهاج، سواء أكانت خططاً علاجية للطلبة الضعاف أكاديميا أم اثرائية للطلبة المتفوقين أكاديميا، فالتقويم يوفر صورة واضحة عن صلاحية وفاعلية البرامج التربوية الفعالة في أي مؤسسة تربوية، وبناء عليه يقدم للمعنيين تصورات واقتراحات عما يمكن إضافته أو تعديله أو حذفه بشأن تلك البرامج بناء على نتائج التقويم التربوي. ومن هنا تكمن أهمية التقويم في أية مؤسسة تربوية، لذلك نهضت الدراسات الحديثة بالتقويم وحاولت قدر الإمكان التطوير من استراتيجياته وأدواته.

كما أن التقويم التربوي يلعب دورا مهما في العملية التربوية، حيث يعد أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية وحجر الزاوية للتطورات والتجديدات التربوية، فالتقويم التربوي يوفر تغذية راجعة تتعلق بمدى تحقق الأهداف المتعلقة بعمليتي التعلم والتعليم، ويساهم في الحكم على صلاحية الإجراءات والممارسات المستخدمة في عمليتي التعلم والتعليم الصفي، ومن خلال عملية التقويم التربوي يتمكن المسؤولون من اتخاذات القرارات التربوية بالاستعانة بنتائجة ليتمكنوا من اصدار قرارات تربوية مناسبة حول مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية التعلمية، هذا ويلعب التقويم التربوي دورا مشجعا لكل من التربويين والمعلمين والطلبة من خلال بذل الجهد للوصول إلى الأهداف المتوقعة من العملية التربوية، فيحسن المعلمون من أساليبهم التعليمية وكذلك يزيد الطلبة من تركيزهم واهتمامهم بالتحصيل الأكاديمي (الخياط، 2010).

أصبح للتقويم التربوي أهداف جديدة ناجمة عن التغيرات التي شهدتها السنوات الأخيرة في مفهوم التقويم وأدواته، وأصبح متخذو القرارات التربوية ينظرون للتقويم على أنه الحافز الذي يؤدي بالعاملين في العملية التربوية لتحسين أدائهم ومخرجاتهم، فالجهود ماضية حاليا لإحداث التغيير في غرفة الصف، وذلك من خلال تدريب المعلمين على استخدام ممارسات جديدة، والعمل على تطوير المعارف والخبرات لديهم، لذلك يتوقع من المعلمين أن يتدربوا على استخدام الممارسات الجديدة أثناء تقييم طلبتهم، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي التي تهدف لقياس المعرفة الفعلية والمهارات التي سيستخدمها الطلبة بشكل واقعي (Sandra,1995) ومن هنا تكمن أهمية معرفة المعلمين للأساليب والممارسات التقييمية الجديدة ودورها في تحسين وتطوير العمليتين التعليمية والتعلمية وزيادة تحصيل الطلبة ورفع مستواهم. إذ يرى بعض المعلمين أن تقدير درجات الطالب ومستوى أدائه مؤشر مهم يدل على مدى كفاءة المعلم ومهاراته، وهو مقياس جيد لمستوى أدائه وفاعليته (Mathews, 2002).

ولعل معلمي التربية المهنية بأمس الحاجة ليتدربوا على استخدام الممارسات التقييمية الجديدة والمتنوعة التي تساعدهم في تقييم طلبتهم؛ وذلك لأهميتها في العملية التعليمية، وكذلك لطبيعة مبحث التربية المهنية الذي يميل للتركيز على المجال النفسحركي، إذ يحتاج بطبيعته إلى استراتيجيات تقويمية متنوعة وقادرة على قياس الأهداف التعليمية التي يسعى منهاج التربية المهنية لتحقيقها.

ويعد مبحث التربية المهنية مبحثاً رئيساً يعمل على اكتشاف قدرات الطلبة وميولهم المهنية مما يجعلهم قادرين على رسم مستقبلهم المهني بالشكل المطابق لأهداف التربية المهنية المأخوذة من الأهداف العامة للتربية والتعليم، وبذا يكون مبحث التربية المهنية قد شكل قاعدة أساسية مهمة ولعب دوراً فعالاً في خلق جيل يحترم العمل المهني ويحترم العاملين ويقدرهم، مما يولد الشعور لدى الطلبة بالمسؤولية تجاه البيئة المحلية والمجتمع (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2013).

ويعد المعلم المسؤول المباشر عن تحقيق الأهداف التربوية لدى الطلبة، فهو يحاول دائما التنويع في المعلومات ويعمل على التأكد من دقتها ومدى علاقتها بالمجال محور الاهتمام، فهو الذي يلاحظ سلوك الطلبة باستمرار، ويجمع المعلومات عن هذا السلوك بأدوات وطرق مختلفة، وهو الذي يطرح الأسئلة في غرفة الصف، ويراقب السلوك الناجم عن طلبته، ويدون ملاحظاته، ويجري امتحانات ويحدد وظائف بيتية، ويطلب إجراء تجارب وكتابة تقارير، كل هذا بهدف

تصويب تعلم الطالب ومسيرته التعليمية التعلمية ليس فقط في الجانب المعرفي بل في جميع المجالات المعرفية، والنفسحركية، والانفعالية (عودة، 2005).

ولا بد من التنويع في استخدام أدوات القياس والتقويم؛ وذلك لأن مجالات القياس والتقويم تتسع لتشمل جميع جوانب النمو المتعددة (الجسمية، والصحية، والعقلية، والمعرفية، والاجتماعية)، ومن خلال ذلك تصبح الطريقة الرسمية (الاختبارات بأنواعها) أداة من بين الأدوات المتعددة للتقويم، فيصبح من الضروري استخدام أدوات صادقة وموضوعية للحصول على المعلومات والبيانات التي تكشف لنا عن مستوى التقدم الذي أحرزه الطلبة في العملية التربوية، وخصوصا أن هذه المعلومات تخص الطالب بعينه والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور والمجتمع (عبداللطيف، 1999).

إن مجرد استخدام أدوات القياس أو إجراء الاختبارات لن يعمل على تحسين العملية التعليمية، حيث أنه يجب أن يتبع ذلك تفسير مناسب لتلك النتائج، كما أنه يجب أن يكون هناك قدرة على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة للغرض من إجراء القياس بناء على استخدام ذلك التفسير، وتقع هذه المسؤولية على عاتق المعلم بمعظمها، فهو الذي يقرر الإجراء المناسب للاستخدام بحيث يناسب الغرض من القياس، وهو الذي يفسر النتائج وبالتالي يتخذ القرارات المناسبة بناء على تفسيره، ولكي يتمكن المعلم من القيام بهذه المهمة لا بد أن يمتلك معرفة جيدة بوسائل القياس المتوفرة وآلية تطبيقها في مجال اهتمامه، وأن تتوفر لديه المهارات اللازمة لبناء الاختبارات الخاصة به، فهذا يعني امتلاكه لدرجة مناسبة من المعارف والمهارات في تطبيق التقنيات والمعايير المتعلقة بأدوات القياس، بما فيها الاختبارات وتحسين فقراتها والتي تم تطويرها عبر فترات من الزمن على أيدي خبراء قياس مختصين (Hopkins,1985).

واستناداً إلى المسؤولية التي تقع على عاتق المعلم من الناحية التقييمية، ولأهمية الممارسات التقييمية في العملية التربوية، ومدى أهمية امتلاك المعلم للمهارات والمعارف التي تجعله قادراً على الرقي بمستوى ممارساته التقييمية، اتفقت الجمعيات العلمية كجمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association والإتحاد الفيدرالي الأمريكي للمعلمين American Federation of Teacher على تطوير قائمة بالمعايير لكفايات المعلمين في مجال التقويم التربوي للطلبة، كما أن اتفاق هذه الجمعيات على هذه المعايير يدل على أهميتها وعلى ضرورة تدريب المعلمين عليها قبل وأثناء انخراطهم بالخدمة لتحقيق المستويات التعليمية المتوقعة وفيما يلي عرض لهذه المعايير (عدس والبطش وغرايبة، 2001).

1- اختيار أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية.
2- بناء أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية.
3- تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم الداخلي والخارجي.
4- استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تتعلق بالطلبة، وتخطيط العملية التدريسية وتطوير المناهج، وتجويد الأداء المدرسي.
5- تطوير إجراءات صادقة لوضع التقديرات للطلبة استنادا إلى تقويمهم.
6- إيصال نتائج التقويم للطلبة، والآباء، والمعنيين والمربيين.
7- معرفة أساليب التقويم والاستخدامات غير المناسبة للمعلومات المستمدة من التقويم والتي تتنافى وأخلاقيات التقويم وشرعيته.

وتعد هذه المعايير من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التقويمية الحديثة والتي تشمل مراحل تطبيق أدوات القياس من مرحلة الإعداد حتى مرحلة الخروج بالنتائج وتحليلها، مما يقود إلى تجويد العملية التقويمية عند أي معلم يأخذ هذه المعايير في عين الاعتبار .

ولما كانت المرحلة الأساسية العليا تقابل مرحلة المراهقة ضمن مراحل النمو الإنساني فإن هذه المرحلة تعتبر ذات أهمية في جانب التعلم، حيث تشير ولفولك (2010) في هذا الصدد أنه بانتقال الطلبة الى المراهقة، تتوسع العمليات المعرفية كلما نمّى الطلبة امكانات التفكير المجرد، والقدرة على فهم منظورات الآخرين، وجاء الإهتمام هنا في هذه المرحلة الدراسية (الأساسية العليا) كونها تشكل أغلب المهارات المهنية التي بإمكان الطالب اكتسابها قبل تحديد وجهته الدراسية ما بعد المرحلة الأساسية والانطلاق الى المرحلة الثانوية، وخصوصا أن تدريس مبحث التربية المهنية يقتصر على المرحلة الأساسية حيث أنه من المتوقع أن يكون الطالب قد اكتسب المهارات المهنية بحذافيرها في نهاية هذه المرحلة.

من خلال استعراض ما سبق يتبين أن تحسين العملية التعليمية مرتبط بتحسين عملية التقويم الصفي، لذلك لا بد من استقصاء الممارسات التقييمية التي يتبعها معلمو التربية المهنية في تقييمهم لطلبتهم، حيث أن الممارسات التقييمية قادرة على تحسين تعلم الطالب، فمن خلال تحليل هذه الممارسات تظهر الصعوبات والأخطاء التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق هذه الممارسات، وتتيح فرصة التأكد فيما إذا كانت تنقصهم المهارات اللازمة لإعداد ما يخص ممارساتهم التقييمية. لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على الممارسات التقييمية التي يتبعها معلمو التربية المهنية أثناء تقييمهم لأداء طلبتهم من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تميل طبيعة مبحث التربية المهنية إلى الجانب النفسحركي، وتتطلب هذه الطبيعة ممارسات تقييمية متنوعة ومختلفة نوعاً ما عن أغلب المباحث الدراسية، وبما أن حركات الإصلاح التربوي في وزارة التربية والتعليم قد أولت التربية المهنية اهتماماً واسعاً؛ وذلك لأهميتها في واقع العملية التعليمية، فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة فيما إذا واكبت مادة التربية المهنية حركات الإصلاح هذه أم لا، وبما أن هذه المعرفة تتحقق بالاطلاع على الاستراتيجيات التقييمية لدى هؤلاء المعلمين، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات التقويم التي يستخدمها هؤلاء المعلمون، فمن هنا نبعت مشكلة هذه الدراسة وتمثلت في معرفة واقع استخدام معلمي التربية المهنية لاستراتيجيات التقويم، وتحديداً جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

1- ما الممارسات التقييمية التي يستخدمها معلمو التربية المهنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم؟
2- هل تختلف الممارسات التقييمية التي يستخدمها معلمو التربية المهنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر، وأنثى)، وعدد سنوات خبرته (خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات)، ومؤهله العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر)؟

أهمية الدراسة

تعد استراتيجيات التقويم بشتى أنواعها ذات أهمية كبيرة في إحداث عملية التعليم، ومن خلال الاطلاع على الاستراتيجيات التي يطبقها معلمو التربية المهنية أثناء تدريسهم للمادة ستتضح صورة واقع تدريس التربية المهنية، مما يتيح الفرصة لتحديد جوانب القوة والضعف في كفايات ومهارات وممارسات التقييم لدى هذه الفئة من المعلمين، كما تفسح هذه الدراسة المجال لوضع هذا الواقع أمام المشرفين والمديرين لإطلاعهم على تلك المعلومات، كما تسهم هذه الدراسة في توفير معلومات متنوعة عن ماهية التربية المهنية وما يتعلق بها من مواضيع كالتقويم وغيره من خلال الأدب النظري لهذه الدراسة، وتعمل على إتاحة المجال أمام الباحثين لأن يطوروا من أبحاثهم ويستقوا عناوين جديدة للبحوث من خلال اقتباسها من هذه الدراسة. وتوفر الدراسة الحالية بحثا جديدا مهتما بالتربية المهنية للمكتبة العربية التي تعاني

من قلة الدراسات المتعلقة بمواضيع التربية المهنية على العموم ومن ناحية تقويمها بشكل خاص.

أهداف الدراسة

جاءت الدراسة الحالية لتحقق الأهداف التالية:

1- استقصاء استراتيجيات التقويم التي يستخدمها معلمو التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا.

2- الكشف عن الاختلافات في درجة استخدام معلمي التربية المهنية لهذه الاستراتيجيات في ضوء متغيرات: (جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وعدد سنوات خبرته).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات التالية:

المكانية:

اقتصرت الدراسة على جميع مدارس البادية الوسطى الإعدادية والثانوية (لواء الجيزة ولواء الموقر).

البشرية:

اقتصرت الدراسة على جميع المعلمين الذين يدرسون مبحث التربية المهنية لطلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر والبالغ عددهم (75) معلما ومعلمة.

الزمانية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012 /2013.

مصطلحات الدراسة:

تتناول هذه الدراسة مصطلحات ومفاهيم متنوعة نظراً لتعدد وتنوع الجوانب المتصلة بها، لذلك تم استعراض أبرز المفاهيم والمصطلحات التي تضمنتها هذه الدراسة فيما يلي:

- **معلم التربية المهنية:** هو الشخص المكلف رسميا أن يدرس الطلبة في مؤسسة تعليمية منهاج التربية المهنية ويقيس مستوى تطورهم فيه ويحمل درجة البكالوريوس (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2013).

ويعرف اجرائيا بأنه:

المعلم الذي يمتلك الكفايات الشخصية والتعليمية والمهنية التي تؤهله لتدريس منهاج التربية المهنية للمرحلة الأساسية في مدارس البادية الوسطى.

- **مديرية تربية البادية الوسطى**: هي المديرية التي تضم المدارس الحكومية في لوائي الجيزة والموقر بما فيهما المدارس التابعة لهما (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2013)**.**
- **استراتيجيات التقويم:** مجموعة من الطرق والإجراءات التي تمكن المقوّم من جمع المعلومات، لتشكيل الأحكام التي تستخدم في اتخاذ القرارات المناسبة، وإصدار أحكام معينة تساعد في عملية التقويم (أبو زينة، 1998، ص:198).

وتعرف اجرائيا بأنها:

مجموعة من الاستراتيجيات التي تتماشى مع توجهات التقويم الحديث، وتتكامل مع عملية التدريس، وتعكس أداء الطلبة وتقيسه، وتشمل: استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التقويم المعتمد على الاداء، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات.

- **أدوات التقويم:** مجموعة من الأدوات يراد منها جمع معلومات وبيانات من خلال الأفراد الذين لهم علاقة بها ومنها أدوات الملاحظة وأدوات التقويم الذاتي (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1998، ص: 177).

وتعرف اجرائيا بأنها:

مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها معلمو التربية المهنية لقياس أداء طلبتهم، وذلك لاتخاذ القرارات التربوية اللازمة.

- **المرحلة الأساسية:** وهي مرحلة تعليمية تمتد من الصف الأول الأساسي حتى الصف العاشر، وتعد قاعدة للتعليم لبناء الوحدة الوطنية والقومية، وتنمية القدرات والميول الذاتية، وهي مرحلة إلزامية، وتعتبر مجانية في المدارس الحكومية (العمايرة، 1999، ص: 288)**.**

وتعرف اجرائيا بأنها:

هـي المرحلـة الأساسـية التـي تضـم المـرحلتين الأساسـية الـدنيا والعليـا وتسـبق المرحلـة الثانوية، وفيها يتم تجهيز الطالب لكي يختـار المسـار الدراسـي الـذي يرغـب الالتحـاق بـه، وتبـدأ المرحلـة الأساسـية الـدنيا مـن الصـف الأول حتـى السـادس الأساسـي أمـا المرحلـة الأساسية العليا فتضم الصف السابع الأساسي حتى الصف العاشر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا نظريا لما تحتاجه هذه الدراسة من قاعدة معلومات تضم جميع الجوانب ذات العلاقة بأهداف الدراسة، كما أنه ينتهي باستعراض لأبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة.

مفهوم التقويم Evaluation وعلاقته بمفهوم التقييم Assessment :

يحتل التقويم مكانة مهمة في العلوم التربوية والنفسية، إذ أنه أصبح علما قائما بذاته له مختصون يتناولونه من كافة جوانبه، وذلك لأهميته في الحصول على المعلومات اللازمة التي تؤدي لصنع القرار والذي يرقى بالمستوى العلمي المنوي الوصول إليه جراء سلامة تلك القرارات، إذ ترتبط سلامتها ارتباطا وثيقا بالتقويم وسلامته. لذلك زخر الأدب التربوي بالتقويم وعلمه وتنوعت التعاريف وتعددت في المراجع التربوية، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يعرف علام (2010، ص:21) التقويم بأنه "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المعايير المتوقعة Standards أو الأهداف المحددة، لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في اصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق هذه المعايير أو الأهداف".

كما يعرفه عودة (2005، ص:16) بأنه "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج".

ويرى زقوت (2005، ص: 149) أنه "يضم مجموعة من العمليات المتداخلة، لجمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات، باستخدام معايير علمية حول ظاهرة أو موقف في ظروف ومعطيات محيطة وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية، أو باقتراح حلول واضحة تساعد في تحديد الأهداف".

وكما هو ملاحظ أن التعريفات المتعلقة بالتقويم قد تعددت وتنوعت كل حسب معرفها، فعند تحليل مفهوم التقويم يتبين أنه يتضمن عناصر مشتركة كالآتي: أن التقويم يسعى لاتخاذ القرار، وأنه عملية منظمة، ويسير وفق مراحل متتابعة وهي جمع المعلومات وتحليلها وتقديمها للجهة المعنية، ويحتاج إلى وسائل وأساليب علمية موضوعية في جمع البيانات (أبوفودة وبني يونس، 2012)

ويرى الباحث أن تنوع واختلاف هذه التعريفات من شأنه أن يوسع من نظرة الباحثين في مجال التقويم واستنباط خصائص عديدة للتقويم وتوسيع مجال البحث لديهم كل حسب فهمه ورؤيته الخاصة بالموضوع، حيث أن تنوع تلك التعريفات لم يكن موجودا من الأساس لولا اختلاف فكر معرفيها ورؤاهم الخاصة بهم.

ومن هذا المنطلق يعرف الباحث مفهوم التقويم بأنه عملية الحصول على معلومات معينة حول مجهود ما للخروج بنتيجة مناسبة للحكم على ذلك المجهود واتخاذ قرارات مناسبة حوله.

مفهوم التقييم:

يخلط البعض بين مفهومي التقويم والتقييم إلا أن كثيراً من التربويين وضعوا تعريفات خاصة لكل مفهوم، ومن التعريفات التي اندرجت تحت مفهوم التقييم ما يلي:

يعرف آيكن (Aiken,1996,P:32) التقييم بأنه يشير الى تقدير وجود مقدار أو حجم - خاصية أو أكثر من الخصائص الشخصية – وتتضمن تقدير السلوك الإنساني والعمليات العقلية والإجراءات مثل الملاحظات والمقابلات ومقاييس التقدير وقوائم الرصد والمقابلات والمشروعات والاختبارات.

كما يعرف حمدان (2006، ص: 10) التقييم بأنه: تعيين قيمة أو كفاية نتائج التعلم أو حصيلته، أو هو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمة أو كفاية ظاهرة سلوكية تحصيلية تخص تعلم الطلبة بالمقارنة بمعايير كمية أو نوعية/ كيفية مقترحة.

أما عبدالهادي (2001، ص: 26-27) فيعرف التقييم بأنه: تقدير قيمة الشئ، حيث يتم الاعتماد في ذلك على مدى ندرة ومنفعة الشيء، فالتقييم في التربية يعني التثمين كأن ينظر الى الأهداف العامة في مجتمع معين على أنها ذات قيمة ثمينة كبيرة لخدمة المجتمع، وخدمة العملية التربوية. والتقييم يعني مدى صلاحية الهدف المراد تحقيقه .

ويعرف ساندرج Sunderg المشار اليه في علام (2010، ص:32) التقييم أو التقدير بأنه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمرسين للتوصل الى تصورات وانطباعات واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته.

وكما يلاحظ من التعريفات السابقة بأنه ما زال هناك غموض حول إمكانية التفريق بين المفهومين من الوهلة الأولى فنظرا لتعدد التعريفات حول كل مفهوم سواء التقييم أو التقويم، لذلك لا بد من التفريق بينهما، ويبين جدول رقم (1) الفروق بين التقويم والتقييم وفق عدة أبعاد (العبسي،2010):

الجدول (1) يوضح الفرق بين مفهومي التقييم والتقويم

البعد	التقييم	التقويم
التوقيت	تكويني: مستمر بهدف تحسين التعلم	ختامي: نهائي لتقدير النوعية
التركيز	نحو العمليات:كيف تسير عملية التعلم	نحو النواتج: ما الذي تعلمه
الدوافع	محكات ومعايير معرفة داخليا	محكات ومعايير مفروضة خارجيا
نوع التقويم	تشخيصي: يهدف إلى التحسين	حكمي: يهدف الوصول إلى حكم كلي نهائي
قابلية المحك للتطوير	مرن قابل للتطوير	ثابت غير قابل للتطوير
معايير القياس	مطلقة: تكافح للوصول إلى نتاجات مثالية	نسبية: تفصل بين المتميز والضعيف
العلاقة مع الزملاء	تعاونية: يتعلم الطلبة من بعضهم	تنافسية: يحاول كل منهم أن يسبق الآخر

من خلال استعراض ما سبق يتبين أن هناك اختلافا ملموسا ما بين مفهومي التقويم والتقييم، وأن لهذا الاختلاف أهميته الجادة لدى بعض الباحثين المهتمين في البحث بجزيئات القياس والتقويم من أدق التفاصيل حتى أوسعها ليدرسوها بعينها كمفاهيم ومصطلحات، لذا يرى الباحث أنه ربما تتقلص أهمية هذا الاختلاف في الدراسات التي تعنى بالأساليب والممارسات التي تستخدم في التقييم/التقويم الصفي حيث أن خلاصة تلك الممارسات والأساليب تسعى لتحقيق هدف واحد وهو الوصول لقرار تربوي مناسب بحق الطلبة. فما كان مما سبق إلا توضيح لما سيأتي، فإنه لن يلزم التفريق بين المصطلحين في حال تم استخدام كليهما في هذه الدراسة، فهما يؤديان هدفا واحدا فيها.

أهمية التقويم وأغراضه وأدواره في التعليم:

تكمن أهمية تعليم أي موضوع في إحداث تغيرات معينة لدى الطلبة سواء أكانت سلوكية أو انفعالية أو حركية أو اجتماعية وهذا ما يطلق عليه التعلم، وللتأكد من حدوث هذا التعلم يلجأ المعلمون للتقويم فيلاحظون ويختبرون الطلبة ليحددوا مدى قيمة وأهمية ما اكتسبوه في تحقيق نموهم المتعلق بمستقبلهم الشخصي والوظيفي (حمدان، 2006) من هنا فإن التقويم كمفهوم تربوي ظهر من أجل تزويد المعلمين بقيمة صريحة للنتائج الرقمية أو الكمية التي يتم الحصول عليها نتيجة تطبيق أية أداة من أدوات القياس (عزيز، 2005).

لقد ازداد الاهتمام بقياس ما يجري في عقل الطالب والعوامل الداخلية التي توجه سلوكه نتيجة التطورات التي طرأت على التعلم المعرفي، مما أدى إلى الاهتمام بالتفكير وعملياته، فقد أصبح التركيز في صياغة بعض الأهداف التعليمية على الأهداف التي قد يكشف عنها الطالب أدائيا ولا يمكن التعبير عنها من خلال الورقة والقلم، مما يجعل الطالب قادرا على تقييم نفسه ذاتيا من خلال ملاحظته للتغيرات الطارئة في سلوكه عندما يقارنها بالمستويات المطلوب إنجازها (منسي، 2003).

وبناء على ما سبق تبرز أهمية التقويم من خلال ما تم استخلاصه واضافته من قبل الباحث كالتالي:

- التأكد من حدوث عملية التعلم وتحديد قيمة وأهمية ما اكتسبه الطلبة.
- تزويد المعلمين بقيمة صريحة للنتائج الرقمية أو الكمية.
- تزويد الطالب بالمهارات اللازمة التي تجعله يقيم نفسه ذاتيا عندما يقارن مستوى أدائه بالمستوى المفترض إنجازه.
- زيادة قيمة التعلم واستمرارية تحسينه وتطويره.
- تزويد المعنيين بالمقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تحسن من مستوى أداء الطلبة.
- يساعد التقويم في الكشف عن الجوانب الإبداعية لدى الطالب والتي لا تتعلق بالأهداف المنهجية كمهارة الخط أو الخطابة.
- تزويد المعنيين بالطلبة (أولياء الأمور، والإدارة المدرسية) بوثيقة مرجعية عن مستوى أداء وتمكن الطالب بدقة.

- تصحيح مسار سلوك الطالب وتهذيبه أخلاقيا من خلال الانضباط والالتزام بالتعليمات أثناء عملية التقويم.

وتنبثق عن أهمية التقويم أغراض مجدية يسعى التقويم لأن يحققها، وتتفاوت هذه الأغراض ما بين التقويم التقليدي والتقويم الحديث، إذ إن التقويم التقليدي يقتصر على قياس جوانب معرفية معينة دون أن تتعدى ذلك، ومن أجل ذلك يتبين في السطور التالية بعض من أغراض التقويم التربوي في صورته الحديثة التي أحدثت تغييرا ملموسا في الميدان التربوي وباتت نتائجه واضحة وذات أهمية للمعنيين.

لقد حملت الوثائق التربوية الحديثة رؤيا واسعة تجعل من التقييم ركنا أساسيا من أركان التعلم، وبذلك غيرت من الرؤى حول أغراض التقويم التقليدي والذي اقتصر على مقارنة الطلبة مع بعضهم، وإصدار أحكام عما يصدرونه من سلوكيات وأفعال. وقد تبنت وثيقة مستويات التقييم (1995) أربعة أغراض تمثل مجالات أساسية لإصلاح الممارسات التقييمية، وهي: تتبع تقدم الطلبة نحو تحقيق أهداف التعلم، وتقييم تحصيل الطلبة بهدف تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل منهم، واتخاذ قرارات تستهدف تحسين الممارسات التعليمية في الغرفة الصفية وخارجها، وتقييم البرامج التعليمية بهدف تحسينها وتعديلها (عزيز، 2005).

وكما هو ملاحظ مما سبق يتبين بأن أغراض التقويم في وثيقة مستويات التقييم تدلل على مدى التطور الذي يلازم التقويم في كل وقت مرتكزا على ما سبقه من مستحدثات في علم التقويم.

ولأن للتقويم التربوي أغراضاً عديدة فإنه يتضمن أدوارا متعددة تختلف باختلاف الغرض منه، والقرارات التي يستند المعلم في اتخاذها إلى نتائج التقويم. فالأدب التربوي يزخر بشرح هذه الأدوار وإيضاحها ومن أهم هذه الأدوار كما يوضحها علام (2010) ما يلي:

- الدور القبلي: وفيه يتعرف المعلم عما يمتلكه الطالب من معرفة ومهارة سابقتين تتعلق بالموضوع الجديد الذي سيطرحه، فالتعلم عملية متتابعة ومتواصلة، فالتعلم السابق يعد أساسا للتعلم الحالي واللاحق. ويحتاج هذا الدور إلى تطبيق اختبارات تهيؤ أو استعداد مناسبة للوقوف على مستويات الطلبة ومساعدتهم إذا احتاجوا لها.
- الدور البنائي: يقدم هذا التقويم معلومات مستمرة للمعلم حيث بإمكانه أن يستفيد منها في تعديل العملية التدريسية، كون المعلمون يستخدمون هذا التقويم في مراقبة ومتابعة عملية تعليم طلبتهم كأفراد ومجموعات.

- الدور الختامي: الهدف من هذا التقويم الحصول على تقديرات رقمية تبين مستوى المهارات والمعارف التي اكتسبها الطالب من المقرر أو الوحدة التعليمية، حيث يجري المعلم هذا التقويم حين انتهائه من تدريس مقرر دراسي أو وحدة تعليمية.

ويرى الباحث أن لهذه الأدوار أهميتها في الممارسات التقييمية حيث أنها تغطي جميع مراحل العملية التعليمية وأنها ضرورية في عملية التقويم، فلا يمكن صرف النظر عن أي دور من هذه الأدوار.

التقويم الواقعي :

اهتمت البحوث التربوية بالتقويم وبعلمه، وذلك لأهميته ومكانته الكبيرتين في شتى العلوم، لكن مع تطور الأبحاث وازدياد التركيز على قياس الجوانب المعرفية المتعددة للطلبة، أصبحت الحاجة ماسة للجوء إلى استراتيجيات وأدوات جديدة تقيس ما يجب قياسه لدى الطالب، لذلك لم تقتصر الممارسات التقييمية في المؤسسات التربوية على التقويم التقليدي الذي يقيس تحصيل الطلبة بناء على درجات معينة قد لا تعكس أداءهم الحقيقي، بل ظهر ما يسمى بالتقويم الواقعي باستراتيجياته وأدواته المتنوعة، ونودي بتطبيقه بكافة المؤسسات التربوية لأهمية النتائج المترتبة عليه، والمتوقع استخدامها في تجويد تعليم الطلبة وتحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة منهم. وكما يؤكد الدوسري (2004) أن المعلمين يلجأون إلى أساليب التقويم التقليدي ليتأكدوا من أن طلبتهم قد أتقنوا المعارف والمهارات التي درسوها وذلك كي يتسنى للمعلمين الانتقال بهم إلى مواضيع جديدة، مع العلم أن قدرة الطالب على إتقان واستيعاب تلك المهارات والمعارف لا تعني بالضرورة أن يكونوا قادرين على تطبيقها خصوصا إذا كان الاختبار موضوعيا، لذلك كان لا بد من ظهور تقويم أصيل حقيقي يظهر أداء الطالب بشكل عملي إذا ما اكتسب تلك المهارات والمعارف.

ويوجد مهارات معينة لا يمكن للتقويم التقليدي بأن يحكم عليها بشكل مجدٍ، كالمهارات التي يركز فيها المعلم على مهارة حل المشكلات والتي تتعدى حد استرجاع المعلومات أو فهم العلاقات البسيطة، وإنما تتطلب تعاونا بين الطلبة للوصول إلى نتائج متعددة بشأن قضية محددة طلبها المعلم منهم، ولقياس مهارة حل المشكلات هذه بطريقة سليمة فإن المعلم بحاجة إلى أن يستند إلى قواعد محددة كي يتوصل إلى حكم مرض يظهر أداءهم الحقيقي، بعيدا عن الاختبارات التقليدية كأسئلة

التوصيل والاختيار من متعدد والتي تكشف عن مهارة استرجاع المعلومات وليس مهارة حل المشكلات (Anderson and Puckett, 2003).

ويقوم التقويم الواقعي على فكرة مفادها أن تعلم الطالب وزيادة تحصيله الدراسي يحتاج إلى مهام تتطلب البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية التي لا تقتصر على التفكير البسيط فحسب، إنما تتطلب أداءً مرتفعا (الصراف، 2002).

وتحرص وزارة التربية والتعليم الأردنية على تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في المدارس الأردنية، وقد قامت بنشر كتيبات خاصة بهذا الموضوع وتزويد المعلمين بها، ومن الملاحظ كذلك في الميدان أن المعلمين باتوا يتقبلون فكرة التقويم الواقعي بل أصبحوا يطبقونها فعليا في مدارسهم على أغلب المواد الدراسية.

وربما أن أهمية استخدام التقويم الواقعي في العملية التعليمية ينبغي أن تجعل من التقويم الواقعي علما قائما على أسس ومبادئ يستند عليها أثناء تطبيق التقويم الواقعي في المجالات التربوية. حيث يقوم التقويم الواقعي على عدد من المبادئ التي يجب أن تراعى عند تطبيقه ومن أبرز هذه المبادئ كما بينها الفريق الوطني (2004) ما يلي:

- يقوم بالربط ما بين عمليتي التعلم والتعليم كونه يبقى مرافقا لهما وذلك بتحقيق كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية حول ما أنجزه وبالتالي يضمن مواصلة تعلمه وتصحيح مساره التعليمي.
- التأكد من اكتساب المهارات العقلية لدى الطلبة ومهارات التحري والاستكشاف حيث أنها من غايات التقويم الواقعي، ولا يتحقق ذلك إلا بإدماجهم بأعمال إشغالية تتطلب حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة لأعمارهم.
- يحتاج التقويم الواقعي لأن يرتبط بالواقع، فالمهام والنشاطات وعمليات التقصي وحل المشكلات المطروحة للدراسة يجب أن تكون واقعية وذات صلة بحياة الطالب الذي يعيشها، فيحدث بذلك التداخل ما بين المشكلات المطروحة والتي تتطلب استدعاءً للمهارات والمعلومات المتوفرة لدى الطالب ليتمكن من ايجاد الحلول المناسبة.
- يجب أن يكون هناك تنوع في أساليب وأدوات التقويم الواقعي وأن يكون متعدد المجالات والميادين فهو يعتمد على ما ينجزه الطلبة وليس عما يحفظوه، وبذلك تكون الاختبارات جزءا من هذه الأساليب ليس أكثر.

- مراعاة الفروق الفردية وذلك بتكليفهم بأنشطة مختلفة تكشف عن مستوى الإنجاز الذي يحققه كل منهم.
- يقتضي التقويم الواقعي وجود التعاون ما بين الطلبة في بعض الحالات كأن يساعد المعلم الحالات الخاصة بين الطلبة ويقدم المساعدة اللازمة لهم، بحيث يساعد الطالب القوي الطالب الضعيف من خلال العمل في مجموعات.
- يتجنب التقويم الواقعي المقارنات بين الطلبة في معظم الأحيان.

وربما أن حاجة التربية لتفعيل التقويم الواقعي قد باتت حقيقة ملموسة في الميدان التربوي، لذا لم يأل التربويون المحدثون جهدا في البحث عن التقويم الواقعي ودراسته من كافة جوانبه، فقد نوعوا في مفاهيمه ومصطلحاته فأصبح له أكثر من تسمية كالتقويم الحقيقي أو الأصيل... الخ، حتى أن الاختلاف هذا قد انتقل إلى المضامين، فالعنوان الواحد يضم مضامين مختلفة، تختلف باختلاف الشخص القائم عليها فمضامين خصائص التقويم تختلف من شخص لآخر وفي السطور التالية يتبين المقصود.

وقد جاء في أبوعلام (2001) خصائص للتقويم الواقعي في بضع نقاط كالتالي:

- الواقعية: حيث أن المعارف والمهارات التي يمتلكها الطالب تكون متطابقة مع الحياة الواقعية التي يعيشها.
- يتطلب الحكمة والتجديد: ويكون ذلك بتطبيق الطالب المهارات والمعارف التي يمتلكها بحكمة واقتدار مما يؤهله لحل مشكلاته الراهنة.
- يحاكي مضمون أعمال الكبار سواء في العمل أو الحياة الشخصية.
- يحفز قدرة الطالب باستخدام مهاراته ومعلوماته لأن يتعامل مع المهام المعقدة بفاعلية واقتدار.
- يهيئ الجو للطالب للتدريب والممارسة كما أنه يقدم التغذية الراجعة لأعماله التي يمارسها.
- يركز على العمل والتطبيق في الموضوع الذي تعلمه الطالب بدلاً من استرجاعه صما.

ومن أبرز خصائص التقويم الواقعي التي عرضها البطش (2005) أنه:

- شمولي: فهو لا يقيس فقط المعرفة ولا يعتمد على جانب واحد من عميلتي التعلم والتعليم، وإنما يتعدى ذلك إلى قياس الاتجاهات والقيم في المجتمعات، كما يقيس تلك المهارات المستمدة من نواتج تعليمية معينة.

- استمراري: يسير التقويم والتدريس معا فهما عمليتان متكاملتان لا غنى لواحدة عن الأخرى.
- اقتصادي: وذلك لأنه يسعى لتوفير أكبر قدر مادي، ويكون ذلك من خلال حسن اختيار أداة القياس التي تقيس النواتج المستهدفة بأقل وقت وجهد ممكنين.
- تعاوني: فنجد التقويم الواقعي يسعى لأن يقوم كل من الطالب والمعلم والمدير والمشرف التربوي بدوره على أتم وجه كما يسعى لتعاونهم معا ومساندتهم للآخرين.
- ديمقراطي: فالتقويم الواقعي يسعى لأن يتم تدريب الطلبة على أن يستخدموا التقييم الذاتي وإتاحة حرية التفكير لهم ليتمكنوا من تحقيق نتاجات التعلم المطلوبة.
- علمي: فعندما يتم تحديد النواتج التعليمية واستخدام أدوات قياس محكمة وتحديد معايير أداء كلها أمور تشترك مع عوامل أخرى لتكشف عن أسس علمية يستند إليها في الكشف عن واقع الطالب.
- مرن: فتكمن مرونة التقويم الواقعي في استخدامه لاستراتيجيات وأدوات متنوعة وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها مثل هذه الاستراتيجيات والأدوات.
- عادل: فمهما اختلف الزمان ومهما اختلفت الجهة المشرفة فإن النتائج لا تختلف وتبقى ثابتة.
- واقعي: فهو يقوم المهام المعرفية كما هي في الواقع ويحاكيها على هذا الأساس، بعكس التقويم التقليدي الذي يعتمد الاختبارات التقليدية فحسب.
- ذو مغزى: فهو يركز على العملية والناتج وليس على الناتج فحسب، ويركز على استخدام مهارات التفكير العليا، كما أنه يطبق الأداء في مواقف متباينة.

وبالرغم من وجود تشابه بسيط في خصائص التقويم الواقعي من وجهة نظر الباحثين إلا أن هذا لا يعني أن خصائص التقويم تقتصر على باحث دون آخر إنما يمكن دمج جميع الخصائص معا والاستفادة منها كخصائص شاملة للتقويم الواقعي فيزداد الموضوع شمولية واتساعا.

ومع أهمية ما وصل إليه التقويم الواقعي في الميدان التربوي وكذلك شروع أغلب المعلمين بتطبيقه إلا أن بعضهم ما زال يقلل من أهميته، ويشيد بالتقويم التقليدي ويتمسك به، لذلك توجب ايضاح الفروق ما بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي لإبراز أهمية التقويم الواقعي وتعزيزه لدى جميع المعلمين. ويعرض الجدول رقم (2) مقارنة ما بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي (زيتون ،2007،ص:32):

الجدول (2): الفروقات ما بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي

الرقم	التقويم الواقعي	التقويم التقليدي
1	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أداؤها.	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية ـ قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب ـ مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة.
2	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.	تتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها.
3	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب) مع التنويه أنه يتم توظيف هذه المهارات في الاختبارات لكنها لا تصل إلى درجة الاستخدام كما هي في التقويم الواقعي.	يوظف الطلاب غالبا مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (مهارات التذكر، والاستيعاب، والتطبيق).
4	يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام، في حال تم تطبيق المهمة فعليا في المدارس وبالشكل الصحيح.	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين 15 دقيقة إلى 120 دقيقة عادة).
5	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	إجابة الطلاب على الاختبار التحصيلي فردية
6	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية .
7	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على معايير موضوعة مسبقا وقد تكون هذه المعايير متضمنة في سلالم التقدير أو السجل القصصي أو ما شابه ذلك.	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.

ومن خلال استعراض كل ما سبق بخصوص التقويم الواقعي يتبين أن التقويم الواقعي يتسع ليشمل التقويم التقليدي ويضيف عليه كثيرا من الإيجابيات سواء أكان ذلك من خلال اتصاله بواقع الطلبة، مما يجعل التعليم ممتعا لديهم، أو من خلال استغلال قدرات الطالب التفكيرية كونه يسعى لأن يقيس مهارات تفكير عليا، وكذلك التعاون بين الطلبة وتنوع الأساليب التقويمية، فجميع هذه الميزات من شأنها أن تضفي على التقويم الواقعي أهمية قد لا نجدها في التقويم التقليدي، ولعل أن تلك الإيجابيات هي ما تحتاج إليه التربية المهنية تماما أثناء عملية التقويم. ويلزم التنويه هنا بأنه لا يجب اغفال أهمية التقويم التقليدي في بعض المجالات والأوقات أو الاستغناء عنه تماما في ظل وجود التقويم الواقعي مع أهميته الكبيرة.

وكما تم التأكيد سابقا على دور التقويم الواقعي وأهميته في العملية التربوية، وعلى أهمية دراسته من كافة جوانبه للاستفادة من مكانته في التربية، فقد سعى التربويون ليحيطوا به من جميع الجهات سواء من حيث أهميته أو خصائصه أو مبادؤه ليخرجوا بعلم قائم بذاته، يسهل تطبيقه في الميدان التربوي، لكن كي يصلح تطبيق هذا التقويم يفضل الإلمام ببعض الأمور المتعلقة بتطبيقه في الميدان. فقد سعت معظم الدول لأن تطبق استراتيجيات التقويم الحديثة تماشيا مع مستجدات العصر الحديث، لكن هذا التطبيق يتوقف على أمور معينة وهي: يحتاج تطبيق تلك الاستراتيجيات إلى توضيح مدى تحقق الأهداف المطلوبة وذلك من خلال قياس نواحي النمو العقلي والعاطفي والاجتماعي للطلبة، وأن يكون بإمكان هذه الاستراتيجيات تحديد المعيقات التي تعترض التدريس والتحصيل وذلك لمعرفة أسباب الخلل فيها ومن ثم ايجاد الحلول اللازمة، وبما أن للتقويم علاقة بجميع عناصر المنهاج، فيجب أن تسهم استراتيجياته في تحديد الإجراءات الوظيفية التي تعمل على تحقيق الأهداف، وأن يتميز تطبيق هذه الاستراتيجيات بالشمولية، بحيث يشمل جميع عناصر الموضوع الذي نريد تقييمه، وأن تبقى استراتيجيات التقويم مستمرة مع طرائق التدريس، فيبدأ التقويم منذ تحديد الأهداف ويستمر مع كل نشاط ودرس حتى الحد الذي تتحقق فيه الأهداف التربوية، وأن تتميز أدوات التقويم بالتكاملية وذلك لأنها تسعى لغرض واحد، وأن يشترك كل المعنيين بالعملية التقويمية فيكون هناك تعاون ما بين المعلم والطالب والمدير والمشرف التربوي والأسرة ليصلوا معا لنتائج مرجوة، وأن يرتكز تطبيق الاستراتيجيات على أساس علمي، وأن يتم إنجاز التطبيق بأقل وقت وجهد ممكنين، وأن ترتبط استراتيجية التقويم بأهداف الدرس المطروح للتدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ونمط التدريس ونوعه (فردي،جماعي)، وامكانات المدرسة المتاحة، وأن يعتمد تطبيق استراتيجية التقويم على التفكير (مصطفى،2010).

ومن الضروري أن يطلع القائمون على عملية التقويم على هذه الأمور، وأخذها بعين الإعتبار قبل الشروع بتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، ليتمكنوا من الاستفادة منها بأتم صورة، وبالتالي يخرجون بنتائج مجدية، هذا طبعا بعد معرفتهم الواسعة والشاملة لاستراتيجيات التقويم هذه ومعرفة ما يندرج تحت كل استراتيجية، ومضامين كل استراتيجية، والظروف الملائمة لتطبيق كل منها، فمن خلال مراجعة الأدب التربوي(الفريق الوطني، 2004) و(العبسي،2010) و(Dawson,2002)... الخ. تبين أن أغلبها تتفق بأن **استراتيجيات التقويم الواقعي** تضم ما يلي:

- التقويم المعتمد على الأداء.
- التقويم بالورقة والقلم.
- الملاحظة.

- التقويم بالتواصل.
- مراجعة الذات.

وسيتم التطرق بشئ من الإيضاح لكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات:

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

حينما يحتاج الطالب لأن يظهر ما تعلمه من خلال عمل يؤهله لإظهار ما اختزله من مهارات، فلا بد من توافر استراتيجية تعنى بهذا الشأن من خلال إتاحة الفرصة للطالب لاستخدام مواد حسية تعينه على إظهار الأداء كالأدوات الرياضية والأزياء واستخدام الحاسوب...الخ، وهذه الاستراتيجية هي استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء. وتعرف هذه الاستراتيجية على أنها ما يقوم به الطالب من توضيح لما تعلمه، عن طريق تطبيق مهاراته في مواقف حياتية فعلية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية تظهر المهارات المطلوب إظهارها وفقا للنتاجات التعليمية المراد قياس مدى تحققها (Dawson,2002).

ويتحدث عنها برولدي (Brualdi,1998) بأنها مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء الطالب لمهام معينة مطبقة بشكل عملي يكون ذا صلة بواقع الحياة.

وتندرج تحت هذه الاستراتيجية فعاليات سبع وهي: التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة/لعب الأدوار، والمناقشة/المناظرة وفيما يلي توضيح بسيط لكل فعالية حسب ما بينها الفريق الوطني (2004) كالآتي:

التقديم: وهو ما يعرضه الطالب من عرض مخطط له ومنظم بحيث يظهر في هذا العرض ما يمتلكه من مهارات معينة.

العرض التوضيحي: ويقوم الطالب هنا بإظهار فكرته أو توضيح مفهوم معين من خلال عرض شفوي أو عملي يقوم به.

الأداء العملي: ويقوم الطالب بتنفيذ مجموعة من الإجراءات بشكل عملي وذلك لإظهار المعلومات والمهارات التي يمتلكها بهذه الطريقة.

الحديث: وذلك من خلال تحدث الطالب عن موضوع ما خلال وقت محدد وقصير.

المعرض: وفيه يعرض الطالب نتاجه الفكري والعملي في مكان معين ووقت محدد تم الاتفاق عليهما بشكل مسبق، ليبرز مدى قدرته على توظيف مهاراته في مجال ما.

المحاكاة/لعب الأدوار: وفيها يوظف الطالب حركاته وإيماءاته الجسدية من خلال حوار أو نقاش مشابه لموقف حياتي حقيقي، ليظهر مهاراته المعرفية وقدرته على حل المشكلات.

المناقشة/ المناظرة: وهنا يقوم فريقان من الطلبة بمناقشة وجهات نظر كل منهما، ويحاول كل فريق قدر الإمكان أن يبين مدى قدرته على إبراز مهارتي الإقناع والاستماع الفعال.

يمكن مما سبق ملاحظة أن جميع الفعاليات السابقة من شأنها أن تبرز الجانب الأدائي لدى الطالب، فيظهر معرفته ومهاراته المكتسبة عن طريق تنفيذها فعليا في نشاط عملي تتضمنه إحدى الفعاليات السابقة، ولعل تنوع الفعاليات السابقة وتباينها في النشاطات التي تحويها من شأنها أن تفسح المجال للطالب، لأن يبرز كافة مهاراته بشكل عملي بأكثر من طريقة وبأسلوب مختلف، رغم أن جميع الفعاليات المذكورة تشترك في اعتمادها على الأداء وتندرج تحت استراتيجية واحدة، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق الأهداف المتنوعة لهذه الاستراتيجية والوصول لمبتغاها ومن هذه الأهداف: تزويد الطلبة بأسس التواصل والمهارات المتنوعة، وتشكيل قاعدة أساسية لدى الطلبة بجميع حقول المعرفة، وجعل الطلبة أشخاصا قادرين على الاعتماد على أنفسهم، وأعضاء منتجين في مجتمعاتهم، وترسيخ القدرة على حل المشكلات لديهم، والربط بين أجزاء المعرفة المتعددة (الصراف، 2002).

ويضيف الباحث هدفين لتقويم الأداء وهما: تقوية ثقة الطالب بنفسه من خلال جرأته في المواجهة والمحاورة، والكشف عن مواهب مختزلة لديه كالتمثيل والخطابة .

استراتيجة التقويم بالورقة والقلم:

وتعد هذه الاستراتيجية الأقرب إلى المعلم من الناحية التقويمية؛ لما يجد فيها من السهولة التي تجعله قادرا على استخدامها مع طلبته دون أن يكون مضطرا أن يبذل مجهودا إضافيا، ووقتا زائدا، وتتمثل هذه الاستراتيجية بالاختبارات بكافة أنواعها وتعد جزءا من الممارسات التقييمية حسب التقويم الواقعي وليست تقويما كاملا بحد ذاته كما يراها التقويم التقليدي، إلا أن لها أهميتها في التقويم بشكل عام كونها تقيس مهارات تفكيرية متعددة قد تصل إلى المهارات العليا منها. حيث

يؤكد عزيز (2005) بأنه لا يجب أن نفكر سواء من قريب أو بعيد بالقضاء على فكرة الاختبارات لما لها من أهمية واضحة وضرورة لازمة، حيث أن التربية تهدف ضمن ما تهدف إليه إلى زيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة، وتحرص على إظهار الجانب المخفي في الطالب وهذا الجانب قد نظهره بإحدى صور الاختبارات.

فالاختبارات لها أهميتها في عملية التقويم، فهي التي تبين للمعلم مستوى الطلبة ومدى استيعابهم لموضوع ما ومستوى نشاطاتهم، فيكون بإمكانه حينئذ أن يصنف الطلبة ويفرز الضعاف ويضع لهم الخطط العلاجية التي تحسن من تحصيلهم الدراسي، كما أنها تعطي للمعلم صورة عما يمكنه فعله وتنويعه من أساليب تدريسية تساعده في الوصول لهدفه (عبدالهادي، 2001).

من خلال الفقرات السابقة يتبين أهمية الاختبارات ودورها في عملية التقويم، مع أن هذه الاختبارات ما هي إلا جزء مهم بسيط من عملية تقويمية شاملة، فعلينا أن ندرك قيمة هذه الأهمية بجزئيتها، لا أن تشتمل على عملية التقويم بعينها. ومن الجدير بالذكر أن أهمية الاختبارات هذه لم تأت من نوع واحد من الاختبارات فحسب إنما تنوعت لأنواع عدة بحيث يحمل كل نوع خصائص ومميزات خاصة به وكذلك شكل وأسلوب مختلف عن البقية بطريقة قياسه للمعلومات، كما أن هذه الأنواع تختلف من شخص لآخر حسب رؤيته وفكره الخاصين فيه وبالسطور القادمة ايضاح لهذه الأنواع.

تتنوع أنواع الاختبارات حسب ما يقسمها أبو فودة وبني يونس (2012) إلى ما يلي:

- **الاختبارات الشفوية**: وتعد هذه الاختبارات من أقدم أنواع الاختبارات المعروفة، حيث يوجه المعلم للطالب سؤالاً بشكل شفوي ويطلب منه الإجابة عنه بالطريقة نفسها، ويمكن أن تستخدم هذه الاختبارات في القراءة الجهرية، وإلقاء الشعر...الخ.
- **الاختبارات المقالية أو الإنشائية التقليدية**: وفيها يتاح للطالب الإجابة عن أسئلته بطريقة حرة وبتعبيره الخاص، ويهتم بآلية تنظيمها وحبكها، فهي تساعد على قياس أهداف معقدة مثل الابتكار والتنظيم.
- **الاختبارات الموضوعية**: ويطلق عليها الاختبارات الحديثة أيضا، ومن مميزاتها أنها تمتاز بالدقة والموثوقية فلا يتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية لدى المصحح. ومن الأمثلة عليها: اختبارات الصواب والخطأ، واختبار الاختيار من متعدد، واختبار المقابلة، واختبار المزاوجة، واختبار التكميل.

- **الاختبارات الأدائية**: وهي الاختبارات التي تقيس ما لا يمكن قياسه في الأنواع الأخرى من الاختبارات، بحيث أنها تقيس المهارات الفنية لدى الطالب.

مع العلم أن المعلم يستطيع أن يستخدم أي نوع من الاختبارات السابقة الذكر حسب طبيعة الموقف الذي يقتضي فيه تطبيق الاختبار، وكذلك حسب المرحلة الدراسية ومستوى الطلبة التحصيلي، والوقت المتاح، وطبيعة المعلومات المنوي قياسها، لكن لا بد التنويه إلى أنه مهما اختلفت طبيعة الأسئلة وشكلها وطريقة كتابة الاختبارات، وأنها مهما تنوعت لتنوع الباحثين، فإنها تشترك جميعها بصفات معينة لكي تتميز بالجودة. فلكي تكون الاختبارات أو أية أداة من أدوات التقويم جيدة يجب أن تتصف بعدة صفات شائعة وهي كالتالي (عقل،2001):

1- الموضوعية: وتتحقق الموضوعية عندما يخلو الاختبار من التحيز لأي سبب كان.
2- الثبات: يكون الاختبار ثابتا عندما يحصل الطلبة على العلامة نفسها تقريبا بعد تطبيق الاختبار نفسه عليهم لأكثر من مرة وخلال فترات زمنية متقاربة ومحددة.
3- الصدق: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار ما أعد لأجل قياسه.

ومن الجدير بالذكر أن هناك من أضاف على هذه المحكات وألم بها من جوانب متعددة مما أدى إلى زيادة المحكات التي تحكم على الاختبارات وغيرها من أدوات التقويم بالجودة (علام، 2010).

1- التوازن: يتصف أسلوب التقويم بالتوازن في حالة كانت نسبة الأسئلة أو المهام المتعلقة بجوانب التحصيل المختلفة متفقة مع النسب التي وضعها المعلم في جدول ومخطط التقويم.
2- الشمولية: أي أن يشمل أسلوب التقويم أو الاختبار عينة ممثلة للسلوك في عبارات الأهداف التعليمية.
3- العدالة: تبرز العدالة في الأساليب التقويمية في حال أكدت المعارف والمهارات والقدرات التي ركزت عليها العملية التدريسية.
4- صلاحية الاستخدام: في حالة تميز أساليب تقويمية عدة بدرجات متكافئة من الصدق وغيره من المحكات فإنه ينبغي اختيار الأسلوب الذي يعتمد على وقت وجهد أقل، وبهذا يكون هذا الأسلوب هو الأصلح للاستخدام في هذه الحالة.

استراتيجية الملاحظة:

تعد الملاحظة استراتيجية ذات أهمية بالغة في عملية التقويم، إذ يستخدمها المعلمون لجمع البيانات والمعلومات عن طلبتهم في حال عدم قدرتهم على جمعها بوسائل التقويم المنظم، وتتم عملية الملاحظة في حال انشغال الطلبة بأداء نشاطاتهم اليومية والتي تسير بشكل روتيني في داخل الغرفة الصفية (ورثان، 2010).

ويقصد بالملاحظة توجيه الحواس لمشاهدة سلوك محدد وتسجيل كل ما يتعلق بهذا السلوك من جوانبه وخصائصه (خضر،2003، ص:107).

كما يقصد بها العملية التي يتم بها رصد أداء الطالب واقعيا في أحد المواقف التي يتعرض لها ليقوم الملاحظ بجمع المعلومات حول الأداء ليتمكن بعد ذلك من تحليلها وتفسيرها (مهيدات والمحاسنة،2009، ص: 112).

ومن الجدير بالذكر أن مما أعطى الملاحظة أهمية في العملية التقويمية هو التنوع التي تتميز فيه حيث تقسم الملاحظة إلى نوعين وهما (Lanting,2000):

- الملاحظة التلقائية: وتكون بمراقبة سلوك الطالب في مواقفه الطبيعية.

- الملاحظة المنظمة: وتكون بمراقبة الطالب في مواقف مخطط لها مسبقا مع الأخذ بعين الإعتبار ظروف الملاحظة (الزمان، المكان...الخ).

وربما تكمن أهمية هذا التنوع في اتاحة الفرصة للشخص القائم بالملاحظة، بالتماشي مع طبيعة الشخص الملاحظ ،وكذلك طبيعة المعلومات التي يريد معرفتها، فربما لا يرغب الملاحظ بأن يقوم أحد ما بمراقبته أو يشعر بالضيق إذا ما أحس أن هناك شخصا ما يراقبه، أو ربما أن الشخص القائم بالملاحظة يريد أن يراقب سلوك الطالب خفية دون علمه، لما تقتضيه طبيعة المعلومات التي يريدها فيلجأ حينها لنوع من الملاحظة دون غيره.

ولكي تتحقق أهمية الملاحظة ويتمكن المعلم من رصد السلوك بطريقة مجدية، عليه أن يطلع على بعض الأمور التي تؤهله للقيام بعملية الملاحظة على أتم وجه، لذا يوصى المعلم باتباع أسس معينة لكي يتمكن من ملاحظته لطلابه وهي: أن يخطط مسبقا للأهداف المنوي ملاحظتها، وأن يحدد الطلبة الذين ستجرى عليهم عملية الملاحظة بشكل خاص واستثنائي، ويحدد السلوك المراد

ملاحظته، وألا يركز على أكثر من نوعين من السلوك، فيكتفي بسلوك واحد أو سلوكين، وأن يجري تنسيقا ما بين الملاحظة وعملية التدريس بحيث تكون جزءا من العملية التقويمية، وأن يصف السلوك ببداية الأمر، ويعتمد الملاحظة غير المباشرة بشكل رئيسي، ويتعاون مع أكثر من معلم عند الضرورة لملاحظة الطلبة المعنيين، كما يسجل الملاحظات في الوقت المناسب، ويقوم بتكرار الملاحظة أكثر من مرة دون أن يجمد الحكم على السلوك في حال عدم تكراره (عقل،2001).

وتكمن أهمية الملاحظة في العملية التقويمية بأنها تقدم للمعلم معلومات نوعية تساعدهم على اتخاذ القرار بثقة كبيرة وسهولة التقييم بشكل يشمل كافة الأهداف التعليمية، كما أن الملاحظة تتميز بالمرونة الكبيرة، مما يساعد المعلم على تكييفها وتصميمها بطريقة تتناسب مع الأهداف التعليمية المتنوعة (Adams and Hsu,1998).

وفي حال اتباع المعلم للخصائص والمعايير المتعلقة بالملاحظة فحتما سيخرج بنتائج مرضية عن سلوك الطلبة، فيكون قادراً على اصدار أحكاما منطقية حول سلوكهم، وبالتالي يتخذ قرارات مناسبة بشأنهم، ويكون بذا قد حقق الهدف الأساسي للتقويم من خلال استراتيجية الملاحظة.

استراتيجية التقويم بالتواصل:

قد يحتاج الطلبة أحيانا أن يتبادلوا الأفكار والمعلومات من خلال لغتهم أو بشكل إلكتروني، وقد يستغل المعلم عملية إرسالهم واستقبالهم لهذه المعلومات في عملية التقويم وهذا ما نسميه التقويم بالتواصل والذي يعني جمع المعلومات عما أحرزه الطالب من معلومات من خلال عملية التواصل، كما يمكن معرفة طريقة تفكيره وأسلوبه المستخدم في حل المشكلات. وتوفر هذه الاستراتيجية فرصة حصول الطالب على التغذية الراجعة والتحفيز بشكل مستمر، ومن خلال هذا التقويم يتمكن الطالب من أن يطور قدراته وإمكانيته في التعلم، عدا أنه يفيد الطالب في تشخيص حاجياته والتخطيط للتدريس ويعزز لديه القدرة على مراجعة الذات (الفريق الوطني،2004).

وتندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية:

- المقابلة.
- المؤتمر.
- الأسئلة والأجوبة.

وفيما يلي شئ من التوضيح لكل فعالية:

- **المقابلة**: تستخدم لجمع البيانات والمعلومات عن طريق الاتصال بين شخصين يتم التحاور بينهما، وقد تتم بين أكثر من شخصين وحينئذ يطلق عليها المقابلة الجماعية، فيتم عملية طرح الأسئلة من المقابل للمقابلين وتعد اجابة المقابلين هي المعلومات المراد الحصول عليها، فينظر للمقابلة وعلى نحو مبسط على أنها محادثة هادفة (عزيز، 2005).

وتتنوع المقابلة إلى أكثر من نوع، ولكل نوع أهميته والظروف التي يستخدم فيها، ومنها (الفريق الوطني، 2004):

- المقابلة المحددة: وهي تلك المقابلة التي تتطلب إجابة محددة عن أسئلة محددة، وليس من الممكن إضافة أسئلة أخرى فيها.
- المقابلة غير المحددة: وتكون الإجابة فيها غير محددة مع إمكانية إضافة أسئلة أخرى إن استدعى الموقف ذلك.
- المقابلة الفردية: وتكون بين المعلم والطالب.
- المقابلة الجماعية: وتكون بين مجموعة من الطلبة والمعلم، أو مجموعة من المقومين والطالب.

ولكل نوع أهميته وظروفه الخاصة بجمع البيانات والمعلومات التي تلزم المهمة المطلوبة، ومن الجدير بالذكر أنه مع اختلاف أسلوب كل نوع من المقابلات إلا أن لجميعها خطوات مشتركة تمر فيها لتحقيق الأهداف المرجوة، وبينها عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد (2007) كما يلي:

1- تحديد أهداف المقابلة:

على الشخص المقابل أن يحدد أهداف المقابلة من خلال صياغته لها بشكل سلوكي محدد.

2- تحديد الأفراد الذين ستتم مقابلتهم:

ويتم ذلك من خلال تحديد عدد معين من الطلبة يود أن يجري المقابلة معهم.

3- تحديد أسئلة المقابلة:

ويجب أن تختار هذه الأسئلة بحيث تكون واضحة، وموضوعية، ومحددة، ومرتبة بطريقة لائقة، وأن يتم الأخذ بعين الاعتبار طريقة توجيه الأسئلة.

4- تحديد مكان وزمان المقابلة:

حيث يجب أن يكون المكان مناسبا للطلبة وكذلك الزمان بحيث لا يعترض مع أعمال أخرى خاصة بهم.

5- تنفيذ المقابلة:

فعلى المعلم أن يكون متدربا بشكل جيد على آلية اجراء المقابلة، كما يجب أن يراعي المودة ما بينه وبين طلبته، وأن يتدرب على الأسلوب في طرح الأسئلة والتوجيه والتشجيع في الاستمرارية في الحديث. وبعد أن تكون لديه الجاهزية للتنفيذ يبدأ التنفيذ الفعلي مع مراعاته هذه الأمور: أن يخلق بداية جوا من التشويق من ثم يتقدم تدريجيا لأهداف المقابلة، وأن يخلق جوا من الود والطمأنينة لتشجيع الطلبة على تقديم استجاباتهم بشكل مرغوب به، ويبدأ بمناقشة المواضيع الحيادية التي لا تحمل طابع الخصوصية لدى الطالب، ويصوغ الأسئلة بشكل واضح ويقدم لها شرحا وتوضيحا إن احتاج الأمر لذلك، ويسمح للطالب بتقديم إجابته ضمن الوقت الكافي ويشجعه على الاسترسال بإجابته مع الإصغاء التام له، كما يركز اهتمام الطالب في السؤال ويمنعه من الابتعاد عن الموضوع الأصلي، وألا يندهش أو يستنكر عند سماعه إجابة معينة كي لا يؤدي ذلك للمبالغة في تصويرها، والالتزام باستمرارية الجو الودي من خلال الابتعاد عن الأسئلة الهجومية التي تضطر الطالب أن يدافع عن نفسه.

يلاحظ مما سبق أن المقابلة إحدى الفعاليات المهمة التي تندرج تحت استراتيجية التواصل، وتتمثل في قضية الاتصال ما بين المعلم والطالب/ الطلبة ليتمكن المعلم من خلال عملية الاتصال هذه من الكشف عما يمتلكه الطالب من معلومات ومهارات قد تحقق الأهداف التي يأمل المعلم من طلبته أن يحققوها، فيقوم بتقييمهم حسب تلك المعلومات التي أظهروها، وبالنسبة لباقي الفعاليات التي تندرج تحت استراتيجية التواصل فهما كالتالي (مصطفى، 2010):

- **المؤتمر**: لقاء مبرمج ما بين المعلم والطالب ليقيم مستوى الطالب المستقل في مشروع معين، فيكون التركيز منصبا على ما أنجزه الطالب إلى تاريخ محدد ومن ثم تحدد الخطوات اللاحقة. ويعد المؤتمر تقويما تكوينياً يرصد عمل الطالب في مشروع ما.
- **الأسئلة والأجوبة**: هي أسئلة غير مخططة مسبقا يوجهها المعلم لطلبته بشكل مباشر وذلك لمعرفة مدى تقدمهم وجمع المعلومات اللازمة عن طبيعة تفكيرهم من خلال إجابتهم لتلك الأسئلة.

استراتيجية مراجعة الذات :

وتعد هذه الاستراتيجية المفتاح الذي يساعد الطلبة في تشخيص نقاط قوتهم وضعهم، وتعزز لديهم القدرة على التقييم الذاتي، ولهذه الاستراتيجية أهميتها في التقويم لقدرتها على إبراز النمو المعرفي لدى الطلبة وتندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية: تقويم الذات، وملف الطالب، ويومياته، وفيما يلي شيء من التوضيح لكل فعالية (LaBoskay,1997):

- **تقويم الذات**: أن يكون الطالب قادرا على التحليل، وأن يحكم على أدائه بناء على معايير محددة، من ثم العمل على تحسين وتطوير الأداء من خلال رسم خطط مشتركة ما بين المعلم والطالب.
- **يوميات الطالب**: عبارة عن نموذج (مذكرة) يكتبه الطالب بحيث يدون فيه ما سمعه أو قرأه أو شاهده بحيث يضعه في ملفه أو يسجله مباشرة بسجل سير التعلم. ويفضل تسجيل الانطباعات الأولية فور المشاهدة أو القراءة أو الاستماع، كما ينبغي تلخيص الأفكار والميزات في الحدث، ويفضل تحديد الفكرة الرئيسية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن يبدأ بالكتابة في أسرع وقت ممكن.

ويلاحظ مما سبق أن تقويم الذات ويوميات الطالب من الفعاليات المهمة في استراتيجية مراجعة الذات، لكن معظم الدراسات الحديثة قد اتخذت فعالية ملف الطالب مجالا كاملا لبحوثهم ودراساتهم لما فيه من شمولية تقتضي ذلك، وربما لأهميته المتسارعة على مدار السنوات الأخيرة فأصبحت الثورات المعرفية تنادي به وتحث على توظيفه في الميدان التربوي.

- **ملف الطالب (البورتفوليو)**: عبارة عن ملف أو حقيبة يتضمن أعمالاً مختارة من أعمال الطلبة ينوع في اختيارها الطالب نفسه، وتتم عملية اختيار الأعمال بمساندة المعلم أو غيره لتبين مدى تقدمه عبر فترات متتابعة من الزمن، ويتم الحكم عليها استنادا لمعايير تم الاتفاق عليها مسبقا، وتستخدم لتقييم المهارات الوجدانية والمعرفية والمهارية، كما تستخدم لمجال دراسي واحد أو أكثر، ويعتبر تقويما واقعيا أصيلا على النطاقين العام والخاص لدرجة أنه أصبح منتشرا بكثرة بأنحاء العالم (Winzer, 2002).

ويعرفه آرتر وسباندل المشار إليهما في علام (2010، ص:32) بأنه "تجمع هادف من أعمال الطالب توضح جهوده وتقدمه أو تحصيله في مجال دراسي معين. وينبغي أن يشتمل هذا التجمع

على مشاركات الطالب في اختيار محتوى البورتفوليو، وكيفية اختياره، ومحكات الحكم على جودته ودليلاً على تأملات الطالب فيه".

وليس بالضرورة أن يضم البورتفوليو جميع ما أعده الطالب، لكنه يستند إلى خطوط عريضة وأمثلة معينة لما سيعرضه في البورتفوليو، حيث أنه بوجود المعايير الواضحة يكون الطالب محورا لعملية التعلم بدلا من معلمه وبالتالي يكون لديه القرار فيما سيتخذه وسيسلكه بطريقه التعليمي مما يجعله هو نفسه المشرف على نجاح مستقبله الأكاديمي (Ronald, 2003).

يتضح مما سبق طبيعة ملف الطالب التي تتطلب تصميما معينا له ضمن مواصفات وخصائص محددة ليخرج بالنتائج المرجوة، ومن هذه المواصفات: إعداد قائمة بالمهارات المرجو من الطالب أن يتعلمها كجزء من إكمال المهمة، وتصميم مهمة عملية تتطلب من الطالب أن يظهر مهاراته أثناء أدائه ويجب أن تكون المهمة مشوقة لتستثير دافعيته، وكذلك ألا يكون قد أنجزها مسبقا وأن يكون قادرا على إنجازها، ووجود محكات واضحة لقياس المستوى الذي أتقنه الطلبة من المهارات (مهيدات والمحاسنة،2009).

ولعل اتباع الخطوات السابقة لتنظيم ملف الطالب بالطريقه المثلى تساعد على تحقيق الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها من خلاله، وربما أن الهدف الرئيسي هو التأكد من تحقيق أهداف العملية التعلمية التعليمية، وذلك عن طريق أمور عديدة مثل: تنظيم أساليب تقويم التحصيل الدراسي، وتحديد مستوى تحصيل الطالب، وتزويده والقائمين على العملية التعليمية بالمعلومات التي تحسن من مستوى التعليم، وتطوير عمليات التقويم وفق الأسس العلمية، والحد من مشكلات الرسوب وما يترتب عليها (مصطفى،2010).

أدوات التسجيل (أدوات جمع المعلومات):

يحتاج المعلم لأدوات مصممة تصميما جيدا كي يتمكن من تقويم نتاجات التعلم، ومن أبرز أدوات التسجيل أو التقويم المستخدمة في جمع المعلومات: قائمة الرصد، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف التعلم، والسجل القصصي، وفيما يلي ايضاح بسيط لكل أداة:

- **قائمة الرصد/الشطب**: تعد قائمة الرصد إحدى أدوات التسجيل والتي تسخدم لرصد وملاحظة الطلبة أثناء أداء مهامهم وواجباتهم المختلفة، وتصمم من قبل المعلم بمشاركة الطلبة، وتعد من أسهل أدوات التقويم اعدادا وتنفيذا، ويستطيع الطلبة فهمها بيسر وسهولة، وقد تشمل أكثر من

مشاهدة في المهارة الواحدة أو المهمة الواحدة لتخرج بنتائج سليمة، وقد تشتمل عدداً من الخطوات يتبعها الطالب أثناء تنفيذه المهمة، أو أن تأتي على شكل فقرات تحتوي على مجموعة من المهارات ليستخدمها المعلم أو الطالب، وتتميز فقرات قوائم الشطب/ الرصد بأنها متسلسلة وجيدة الصياغة وقصيرة ومرتبة منطقيا حسب تسلسل ظهور السلوك المتوقع، كما يفضل ألا يزيد عدد هذه الفقرات عن عشر فقرات، وقد يستخدمها المعلم في التقويم الجماعي أو التقويم الفردي، ومن الجدير بالذكر أنها تساعد على تزويد المعنيين بالمعلومات بسرعة، وتحدد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، كما أنها تحافظ على رفع كفاءة التعليم على الدوام. وعليه تعرف قائمة الرصد/ الشطب: بأنها قائمة من الأفعال أو السلوكيات التي يستخدمها المعلم أو الطالب لرصد مهارات الطلبة أثناء تنفيذهم للمهمة، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة، وتتم عملية الاستجابة على فقراتها باختيار كلمة واحدة من أحد الأزواج التالية: نعم ولا، ومرضٍ وغير مرضٍ، وصواب وخطأ، وغالبا ونادرا. ولكي تتم عملية تصميم قائمة الرصد/الشطب فإنه لا بد من اتباع الخطوات التالية: تحديد نتاجات التعلم من خلال تحليل المحتوى، واختيار المعايير المناسبة للتقويم، وتخصيص علامة لكل فقرة حسب أهميتها، وإشراك الطلبة في الاتفاق على هذه القوائم ومناقشتهم بها (الفريق الوطني، 2004).

- **سلم التقدير**: أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات الطالب مرتفعة أو منخفضة، فتظهر الدرجة التي تمكن من ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكيات، ويستخدم هذا السلم للحكم على مستوى جودة الأداء (عودة، 2005).
- **سلم التقدير اللفظي:** هو سلسلة من المواصفات المختصرة التي توضح أداء الطالب في مستويات مختلفة، وهو أكثر تفصيلا من سلم التقدير رغم وجود الشبه الحاصل بينهما، ويجب أن يوفر مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب، مما يساعد الطالب في تحديد خطواته اللاحقة ليحقق التحسن المرغوب. ولكي تتم عملية تصميمه لا بد من اتباع بعض الخطوات التي تفي بهذه المهمة، وهي: إشراك الطلبة في عملية التصميم، وتحديد المعايير اللازمة، ووصف لمستويات الأداء المطلوب تقويمها، ومناقشة المعايير والمستويات مع الطلبة وتعديلها إن تطلب الأمر ذلك، وتصميم القائمة النهائية بالمعايير. ويكمن دور المعلم في تطوير واستخدام هذا السلم بتطوير المعايير لإظهار النمو على السلم مما يتيح الفرصة للطالب لاستيعاب المعايير عند اشراكه ببنائها، كذلك تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم وأعمال طلبتهم باستخدام سلم التقدير اللفظي، وتزويده بالتغذية الراجعة بعدما يكون عمله مرتكزا على المعايير، وكما يتطلب الأمر أن يقوم المعلم بجمع العينات والأمثلة من

الأعمال على مختلف المستويات وذلك ليتسنى له استخدامها في التدريس مستقبلا (الفريق الوطني،2004).

- **سجل وصف سير التعلم:** وهو عبارة عن سجل يكتبه الطالب أثناء قيامه بواجب محدد خلال مدة زمنية محددة أو من خلال دراسته لمساق معين، وعلى الطالب أن يكون عمله منظما، وأن يدخل المعلومات في هذا السجل بشكل منتظم، حتى يتمكن كل من المعلم والطالب من ملاحظة التقدم الذي أحرزه الطالب (محاسنة،2011).
- **السجل القصصي:** وهو وصف قصير يسجله المعلم ليصف أداء الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة. ولا بد أن يتبع المعلم خطوات معينة عند استخدامه لهذا السجل كي يتمكن من الحصول على النتائج بأفضل صورة، وبالنسبة لهذه الخطوات فهي : ملاحظة السلوك الناجم عن الطالب، وتسجيل الأحداث بشكل وصفي، وتحديد الزمان والمكان (Fritz,2001).

من خلال استعراض ما سبق يتبين مدى تنوع أدوات التقويم ومدى أهميتها في تسجيل ما ينجم عن الطلبة من سلوكيات، ومدى التطور الذي رافق أدوات التقويم والتي تحررت من الأسلوب التقليدي لتظهر لنا بالوقت الحاضر بهذا التنوع وبهذه الخصائص، بحيث تتيح للمعلم بأن يرصد سلوك الطالب من خلالها بطريقة سلسة، عدا أنها سهلة الفهم والاستخدام فتمكن المعلم الرجوع لإحداها بيسر وسهولة لوصف وتفسير سلوك الطلبة، وقد تكون مرجعية موثوقة للمعنيين في العملية التربوية كأولياء الأمور والإداريين، وربما تزداد أهمية هذه الأدوات في ملاءمتها لاستراتيجيات التقويم كافة. مما يجعل المعلمين لا يخشون فقدانهم للمعلومات والبيانات لعدم التمكن من تسجيلها في حالة قرروا التنويع في الممارسات التقييمية.

التربية المهنية:

سعت وزارة التربية والتعليم مؤخرا للنهوض بمنهاج التربية المهنية حتى يصل مستواه إلى مستوى باقي المناهج في المدارس على جميع النواحي سواء أكان من ناحية قيمته في نفوس التربويين أو الطلبة أو من ناحية إعادة تخطيط وتنظيم المقرر الدراسي الخاص به...الخ. حيث لاحظ الباحث من خلال عمله في الميدان التربوي أن التربية المهنية عانت منذ سنوات مضت من قصور في تدريسها وبالتالي تقويمها في معظم المدارس الأردنية.

كما أنه لا يمكن تجزئة التعليم المهني عن النظام التعليمي العام، فالتعليم المهني هو ذلك التعليم الذي يجعل الطالب راغبا في العمل بمهن معينة أفضل من التحاقه بمجموعة أخرى وهو بذا يختلف عن التعليم العام الذي يوازيه بالأهمية إلا أنه لا يجعل الفرد أهلا للعمل (الخطيب، 1995).

ويجدر التعريف بلمحة بسيطة عن مفهوم التربية المهنية وعن أول ظهور لها، فلقد كان أول ظهور لمفهوم التربية المهنية في أول السبعينات وذلك عندما قال سيدني مارلاند عام 1971 "كل التربية، تربية مهنية، أو يجب أن تكون. وأن جهودنا كتربويين يجب أن تكرس إما لاعداد الطالب لوظيفة مفيدة ومناسبة حال تخرجه من التعليم الثانوي بحيث تمكنه من متابعة التعليم العالي وأي شئ سوى ذلك يكون غاية في الخطورة (الطويسي، 2005).

وحسب وصف الهنيدي (2000) للتربية المهنية فإنها العملية التي تقوم بتجميع القيم العلمية والاجتماعية والخلقية والجمالية حول المهنة والتي ترتبط بها ارتباطا منطقيا وطبيعيا، وذلك لما تقدمه للانسان من معارف ومهارات يحتاجها لفهم عمله بحيث تنمي فيه محبته والجانب الإنساني لمهنته.

أما الحيلة (1998) فيصفها بأنها التربية التي تهدف إلى تزويد الطلبة بالمهارات العملية والمفاهيم المرتبطة بها في جوانب مهنية متعددة، والتي تجعل من الطلبة أفرادا منتجين وترسيخ القاعدة العريضة التي تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة ومتطلباتها.

وحسب النموذج الأردني فمنهاج التربية المهنية عبارة عن جميع الأنشطة والخبرات التي تتعلق بمهارات الفرد اليومية التي يحتاجها في حياته، فهو ينطبع بالطابعين النظري والعملي، لذا يسعى لتوظيف المعلومات في الحياة الواقعية ويقتنع بالفهم الذي يأتي عن طريق العمل واثارة الحواس (محاسنة، 2011).

نستنتج مما سبق مدى تنوع المفاهيم المرتبطة بالتربية المهنية، لكنها جميعا قد اشتركت في أن التربية المهنية تركز على تنمية الجانب العملي وأنها تسعى للنهوض بالفرد من خلال تزويده بالمعارف والمهارات التي تتصل بواقع حياته، وربما من هنا تكمن أهمية التقويم الواقعي إذا ما أريد التحدث عن تقويم التربية المهنية بأي شكل من الأشكال.

ويعرف الباحث التربية المهنية بشكل إجرائي: بأنها منهاج من مناهج النظام التعليمي العام، مقسم إلى عدة وحدات، وتدرس للمرحلة الأساسية، ويقوم بتدريسها شخص مؤهل مختص يسمى معلم

التربيـة المهنيـة. وتشـتمل علـى المجـالات الخمسـة التاليـة: الصـحة والسـلامة العامـة، والزراعـة، والتجارة، والصناعة، والاقتصاد المنزلي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اختلاف المفاهيم السابقة المتعلقة بالتربية المهنية نجم عن اختلاف المنظور الفلسفي للتربية وفق نظرة المجتمعات المختلفة للتربية والتي تعد التربية المهنية جزءا منها، وكذلك اختلاف نظرة تلك المجتمعات للعمل اليدوي، لكن مهما اختلفت تلك المفاهيم ومهما تعددت الأهداف الناجمة عنها إلا أنها تسعى في النهاية لتحقيق أبعاد مشتركة تنصب كلها في تهيئة الفرد للعمل اليدوي (Tobin and Tippins,1993).

أهمية التربية المهنية وأهدافها:

للتعرف على أهمية التربية المهنية ودورها في العملية التربوية، فإنه لا بد من الاطلاع على الأهداف التي ترنو لتحقيقها، حيث أن معرفة هذه الأهداف تساعد القائمين على عملية التقويم بالوصول إلى نتائج ترتبط أهميتها بمدى اطلاعهم وفهمهم لمحتوى أهداف التربية المهنية، اذ إنه من غير المعقول أن تتم عملية التقويم من دون الحصول على أدنى معرفة حول هذه الأهداف، لذلك فهي تتنوع في الأدب التربوي وتختلف وفقا لكل باحث أو مؤلف، وفي السطور التالية تعداد لبعض هذه الأهداف التي تسعى كافة المجتمعات لتحقيقها .

لقد انبثقت أهداف التربية المهنية من الأهداف العامة للتربية والتعليم، حيث أن هذه الأهداف هي المحرك الرئيس لقدرات الطلبة وميولهم التي نسعى لتقييمها، وتتناسب معها ومع حاجات البيئة وإمكاناتها. ومن هذه الأهداف (أبو شعيرة،2011):

- تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي لدى الطالب.
- تزويد الطالب بالمهارات العملية والتطبيقية.
- تعريفه بوظيفة المعلومات الواردة وآلية استثمارها.
- إتاحة الفرصة له لاختيار مهنة المستقبل من خلال اكتشافه لقدراته ومهاراته.
- تقديم التوعية له بأنواع المهن وتسهيل اختياره لنوع التعليم الذي يسعى إليه.
- تسهيل إدراك الطالب لقيم العمل المهني.
- تزويده بالمهارات التي تمكنه من استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- توعيته بمتطلبات الحياة الأسرية السوية.
- مساعدته في إدراك القواعد الصحية والغذائية التي تسعى لتحقيق نمو جسماني سليم.

ويؤكد أبو سل (1998) أيضا أن التربية المهنية تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف ونوجزها حسب وجهة نظره كالآتي:

- رفد المجتمع من القوى البشرية لسد احتياجات المجتمع في مختلف التخصصات لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وكذلك لتسير المؤسسات بفاعلية واقتدار.
- توفير المجالات المهنية المتعددة التي تسهم بتنمية شخصية الفرد وتشبع طموحاته، فيختار المهنة بما يتناسب واحتياجاته ليواجه حياته بنجاح.
- تشكيل صورة إيجابية لمختلف المعاني من خلال ربط النظرية بالتطبيق والدراسة بالحياة.

ومن أهداف التربية المهنية أيضا حسب ما أشار إليه بيشومب (Beauchamb,2007) ما يلي:

- تزويد الطلبة بمهارات عملية واقعية ذات علاقة بحياته اليومية.
- تعميق حب العمل اليدوي تجاه أنواع المهن المختلفة في أنفسهم.
- الكشف عن استعداداتهم ومهاراتهم وميولهم المتنوعة.
- غرس الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو العمل والمهنة.
- تحقيق التوازن بين القدرات الجسمية والعقلية والعاطفية والقيم الأخلاقية لهم.
- تزويدهم بالمهارات اللازمة ليستعينوا بها على تحقيق حاجاتهم المتعددة.
- مساعدتهم في تحقيق أهدافهم الفردية والجماعية في آن واحد.

كما يحدد أبلتون وأسوكو (Appleton and Asoko,1996) أهدافا للتربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي بشكل عام كالتالي:

- تحقيق النمو السوي للطالب جسميا وعقليا وانفعاليا.
- تزويد الطالب بالمهارات المعرفية والأدائية التي تساهم بتحقيق منافع اقتصادية واجتماعية له.
- مساعدة الطالب على اكتساب ثقافة صحية وتغذوية.
- تزويده بمهارات مهنية تجعله يستغل وقته الزائد بنشاطات تعود عليه بالفائدة.
- تشجيعه على العمل ضمن الفريق الواحد.
- إطلاعه على الموارد الاقتصاديه المتوافره في بلاده.
- تنمية عادات إيجابية لديه كالصبر والدقة والتعاون...الخ.
- مساعدته على ربط المعلومات النظرية بالعملية.

من خلال ما سبق يتبين أن أهداف التربية المهنية تتعدد وتتنوع حسب الأشخاص الذين تحدثوا في التربية المهنية وأهدافها، ولكل شخص أهدافه المنبثقة من معرفته الخاصة به، ولعل هذا التنوع في الأهداف وهذا الكم من النقاط التي ذكرت فيما سبق، أمور تدل على أهمية التربية المهنية في العملية التربوية وفي مختلف مجالات الحياة، فيتضح أن للتربية المهنية أهدافا قيمة لها دورها في تحقيق النمو السوي للطلبة من شتى النواحي، سواء أكانت جسمانية أم اجتماعية، ومن هنا يجدر بالمعنيين في العملية التربوية أن يضعوا جل اهتماماتهم بالتربية المهنية وبأساليبها التقويمية وبمستوياتها التدريسية، أيا كان موقع كل واحد فيهم سواء أكانوا طلبة أو معلمين أو إداريين أو أولياء أمور.

يعمل التربويون على تزويد الطلبة بخيارات متاحة في برامج التربية المهنية بتقسيم هذه البرامج إلى حلقات تدريسية معينة، مما يساهم في تسهيل اختيارات الطلبة القائمة على الأسس النمائية وفقا لقدراتهم العقلية والجسمانية وتقسم هذه الحلقات إلى ما يلي (Brunswic and Hajjar, 2001):

- **الحلقة الأولى**: تركز هذه المرحلة على الاتجاهات المهنية كونها تختص بالمرحلة الأساسية الأولى وخصوصا من الصف الأول حتى الصف الرابع، بحيث تعتمد هذه المرحلة على إثارة الحواس مما يجعل المعلمين يثيرون حواس طلبتهم كي يكتسبوا المعرفة بشكل أفضل، إذ يركز المعلم في هذه المرحلة على أنواع المهن المختلفة ومواصفات أصحابها.
- **الحلقة الثانية**: ويستهدف هذا المستوى طلبة الصفوف الخامس حتى السابع، ويركز على تكوين مفهوم الشخصية، وإطلاع الطلبة على المجالات المهنية المختلفة وربط مهاراتهم وقدراتهم بها، فيختارون ما يمكنهم عمله باقتدار بناء على مهاراتهم، حيث يزداد وعي الطلبة في هذه المرحلة فيبدأ المعلم بتهيئتهم لاستكشاف قدراتهم عبر هذه المهارات والتدريبات.
- **الحلقة الثالثة**: وتركز هذه المرحلة على الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية، وهي المرحلة الأساسية العليا، من الصف الثامن الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي، وهي المرحلة التي تسبق مرحلة الاختيار واتخاذ القرار، إذ تزود هذه المرحلة الطلبة بالمعرفة الكافية والخبرات اللازمة التي تجعلهم قادرين على تشكيل صورة مناسبة حول القرارات المهنية لمستقبلهم في ظل الخيارات المهنية المتاحة.

يتضح مما سبق أن التربية المهنية لا تقتصر كمنهاج يدرس للمرحلة الأساسية في المدارس كما هو متعارف عليه، إنما تتعدى ذلك لتصل أهميتها في اتخاذ القرارات المهنية المستقبلية، حيث يبدأ الطالب بممارسة ما اكتسبه من معارف ومهارات حول مهنته الحالية عملياً، وينفذ ما طمح أن ينفذه أثناء تلقيه المعلومات في المرحلة الأساسية، ويبدأ بتقديم خدماته فعليا في المجتمع مطبقا ما تعلمه نظريا في مرحلته الأساسية، ومن هنا تتضح أهمية التربية المهنية للفرد والمجتمع في آن واحد. ولكي تتم عملية الاستفادة من المعارف والمعلومات في المرحلة الأساسية والتي ستنفذ على أرض الواقع لاحقا لا بد من الاهتمام بالمناهج ورسم الخطوط العريضة لها.

فللتربية المهنية أهميتها في المرحلة الأساسية، فلا تنفصل أهميتها عن أهمية التعليم العام، لذا فإنه من الضروري أن يكون هناك منهاج يدرس في هذه المرحلة ويجب أن يعتنى به من جميع جوانبه وفي ذلك مبررات ومسوغات وهي: يساهم المنهاج في الحد من العزوف عن التحاق الطلبة ببرامج التعليم المهني واليدوي، ويساهم في تقليص النظرة الدونية للتربية المهنية وللعمل اليدوي، ويلبي احتياجات الأفراد والمجتمعات، وتعد التربية المهنية الأساس الذي يرتكز عليه التعليم المهني العام لما تحويه من مجالات مهنية متعددة (الطويسي،2005).

هذا ويواجه مبحث التربية المهنية بحد ذاته بعض المعيقات التي تعترض تنفيذه بالشكل الصحيح، وبالرغم من أنه قد يكون هناك صعوبات تواجه تطبيق مباحث أخرى، إلا أن التربية المهنية تختلف بطبيعتها عن باقي تلك المباحث كما توضح سابقا. وترجع هذه الصعوبات لعدة عوامل وهي: اتصاف التربية المهنية بالصبغة العملية وهذا مالا نجده في المباحث الأخرى، و صعوبة ايجاد المعلم الكفؤ وذلك لتنوع المجالات التي يشتمل عليها مبحث التربية المهنية (الزراعية، والصناعية، والتجارية، والصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية)، والفكرة السلبية التي تأخذها الإدارة المدرسية عن التربية المهنية بأنه منهاج لا يمكن تحقيق أهدافه وذلك يعود لكثرة التغيرات التي طرأت على مبحث التربية المهنية واستراتيجيات تدريسه، مما ولد هذا الشعور عند الإداريين بأنه منهاج متقلب وغامض وأهدافه غير واضحة. كما أن منهاج التربية المهنية يحتوي على مجالات متعددة، وتعتمد على الجانب النفس حركي وليس من الهين أن يدرسها أي معلم، إنما تحتاج لمعلم مختص ومؤهل فهو حجر الزاوية في العملية التربوية، وهو الذي يغير سلوك الطلبة واتجاهاتهم، وانطلاقا من هذه الأهمية التي تخص معلم التربية المهنية فلقد كانت هناك بعض المعايير والأسس التي يجب أن يمتلكها (بدرخان،2006).

من خلال استعراض الكفايات السابقة يتضح أنها تناسب جميع المعلمين بغض النظر عن المباحث التي يدرسونها، لكنها ربما تخص هنا معلم التربية المهنية بشكل كبير؛ كونها تتضمن شقين أحدهما: الشق التربوي الذي ينمي الطالب تربويا، والشق الآخر الشق المهني والذي يميل بطبيعته إلى الجانب النفسحركي. فهما شقان يفرضان على المعلم الذي سيدرس التربية المهنية أن يمتلك الكفايات السابقة كافة.

وفي المقابل إذا ما وجد المعلم المناسب وإذا ما أحسن تطبيق التربية المهنية وتفعيلها في المدارس، فإن هذا التطبيق الفعال سيعود على النواحي الاقتصادية والاجتماعية والتربوية بالمنافع المجدية (أبو شعيرة،2011):

- يسهل على الطلبة الانتقال الفوري لمزاولة مهنة معينة تعود عليه بالمنفعة في حال لم يقدر على مواصلة تعليمه الدراسي دون أي خجل ينتابه.
- تحقيق الراحة النفسية للمراهقين من خلال ارتباطهم بأعمال معينة تعزز لديهم دورهم في خدمة المجتمع.
- تقوية الصلة بين المدرسة والمجتمع، وإقامة العلاقات الإيجابية ما بين التربية والحياة العملية.
- تطوير النظام التعليمي وتكييفه مع متطلبات الاقتصاد الوطني.
- خلق قيم فضلى وإيجابية تجاه العمل اليدوي بالتدريج.
- تطبيق منهاج التربية المهنية بشكل فعال يعمل على توفير العديد من المشاغل المزودة بالأدوات والأجهزة وكذلك رفد هذه المشاغل بالمعلمين المختصين، مما يجعل المدارس منتجة ليس على صعيدها الذاتي فحسب، إنما تعمل على تنمية المجتمع المحلي من خلال إقامة المعارض والأنشطة الفعالة.

وربما أن العوائد والمنافع السابقة قد تجيب على استفسارات الكثيرين حول الاهتمام بالتربية المهنية، فتلك العوائد من شأنها أن تحقق منافع مشتركة ما بين الفرد والمجتمع وفي مجالات متعددة ومن الجدير بالذكر أنه لن تتحقق أبدا تلك المنافع إلا بوجود معلم متخصص ومهتم بمبحثه وقضيته، إذ يسعى معلم التربية المهنية إلى مساعدة طلبته على اكتساب المعلومات الوظيفية التي تجعلهم قادرين على فهم أنفسهم وعلى استيعاب الظواهر المحيطة بهم، وتجعلهم قادرين على التعامل مع البيئة والتكيف معها، واستغلال ثروات مجتمعاتهم بشكل اقتصادي بعدما يكونوا قد درسوا طبيعة مجتمعاتهم ودرسوا تلك الموارد والثروات مما يؤدي إلى تنمية الفرد والمجتمع

(الحيلة، 1998). فالمعلم المختص بالتربية المهنية هو بمثابة الواسطة ما بين الطالب وميوله المهنية، فهو الذي يكشف عما يختزله الطالب في داخله من مهارات وميول مهنية، وهو الذي يساعده على تنميتها من خلال مساعدته على تحقيق أهداف المنهاج فيكشف عن مدى تحقيق هذه الأهداف من خلال ممارساته التقييمية، فإذا ما أحسن استخدامها ونوع بينها فإن هذا يقوده لقياس قدرات الطالب المهنية بشكل ملائم، ويوجهه نحو وجهته المهنية أيضا بشكل ملائم، ولتحقيق ذلك يوجد عدد من المعايير الوظيفية التي تؤهله لتدريس وتقويم التربية المهنية وهي: أن يكون حاصلاً على درجة البكالوريس كحد أدنى، وأن يكون لديه معرفة في الخبرات العملية التي تتطلبها حقول مناهج التربية المهنية في المدارس، وأن يلتحق في دورات تدريبية بشكل مستمر حتى يصقل قدراته ومهاراته العملية وخصوصا إن لم يكن مختصا بالتربية المهنية (Neff,Wall and Reynolds,1992).

ولأن العلاقة القائمة ما بين التدريس والتقويم علاقة مستمرة ومتكاملة، كان لا بد من الاهتمام بآلية تدريس التربية المهنية ليتم الحصول بالنهاية على مخرجات تعليمية مرجوة قابلة للقياس بإحدى أدوات واستراتيجيات التقويم، وقد أورد الطويسي (2005) مبادئ تدريس التربية المهنية وهي كالتالي:

- **التمهيد والإثارة**: وذلك من خلال تهيئة الغرفة الصفية المناسبة لتتم عملية التعلم بطريقة مثلى ويتحقق ذلك بالأمور التالية:
- ترسيخ الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة.
- استثارة الحواس باتباع منحى علمي يثير اهتمام الطلبة.
- استخدام المعلم ألفاظاً لغوية بسيطة ومفهومة خالية من التعقيد.
- توظيف الإيماءات والحركات الجسدية أثناء التواصل اللفظي مع الطلبة.
- استخدام التقنيات والأجهزة الحديثة ان أمكن ذلك.
- تفعيل الزيارات والرحلات الميدانية.
- استخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- **التكرار والممارسة**: يؤدي التعلم بالتكرار والممارسة إلى تثبيت المعلومة في ذهن الطالب بحيث يصعب عليه نسيانها، كما أن التدريب الذي يأتي على فترات متفاوتة يجعل الموضوع أكثر أهمية واستذكارا من التدريب الذي يأتي على جولة واحدة وينتهي بالوقت نفسه، ويستحسن أن يقوم الطالب بالتدريب بنفسه مع اشراف المعلم مما يساهم في تثبيت المعلومة بشكل أفضل.

- **الإرشاد والتوجيه**: يباشر طلبته بالتوجيهات اللازمة قبل الشروع بالتدريب وذلك لتسير العملية التعليمية التعلمية بشكل مناسب، حيث يكون دور المعلم هنا مرشدا ومراقبا ومدققا، من خلال متابعتهم بين فينة وأخرى وسؤالهم عن احتياجاتهم فضلا عن تعريفهم بإجراءات السلامة العامة، كما عليه أن يراعي الأنماط الشخصية للطلبة، وخصوصياتهم الذاتية في اكتسابهم المهارات مع إعطائهم فرصة ليرتقوا بأدائهم ويكتسبوا المهارات الجديدة ليصلوا إلى المستوى المطلوب، وليحققوا النتاجات التعلمية المراد تحقيقها.

وعلى معلم التربية المهنية أن يضع ويحدد النشاطات والوسائل التي ستستخدم في التدريس أو التقويم، وأن يحدد الوقت اللازم لتنفيذ كل نشاط أو استخدام أي وسيلة، ولكي تكون الأساليب والأنشطة والوسائل واجراءات التنفيذ أكثر فاعلية وكفاءة للمعلم عليه أن يراعي عددا من الأمور التي يمكن أن تسهم في ذلك، ومنها (أبو شعيرة،2011):

- تنويع الأساليب والوسائل بحيث تكون مراعية للفروق الفردية من ناحية، وكذلك التفاوت في البيئات المدرسية من ناحية أخرى، بحيث يتم ذلك من خلال اختيار الأدوات والأجهزة التي يجد الطالب فيها ما يناسبه.
- إدخال عنصر التشويق لهذه الأساليب والوسائل، بحيث تثير دافعية الطالب للتعلم، وتبعد الملل عن نفوس الطلبة مما يحببهم في التربية المهنية .
- إبراز دور الطالب في هذه الوسائل والأساليب وخاصة في التحضير لتعلم المهارات التطبيقية ودوره في عملية التنفيذ.
- إثارة التفكير لدى الطلبة والكشف عن استعداده وميوله وقدراته مع الأخذ بعين الاعتبار مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة.
- التركيز على النشاط والعمل، ترسيخا لمبدأ التعلم بالعمل.
- اختيار أنسب الوسائل والأنشطة والأساليب بحيث يختار مكانها وزمانها وكيفية توظيفها لبلوغ الأهداف المرجوة وتسجيل تلك الأمور في دفتر التحضير اليومي.

من خلال ما سبق يتبين حاجة التربية المهنية إلى مراعاة الأمور السابقة في تدريسها أو تقويمها وربما أن تطبيقها أثناء مرحلة التقويم يكون مثمرا أكثر من أي شئ آخر، وخصوصا أن التربية المهنية شهدت قلة الاهتمام بالتقويم والتنويع في الممارسات التقييمية، وهذا ما تسعى الثورة المعرفية الحديثة وحركات الإصلاح التربوي إلى التقليل منه.

التقويم في التربية المهنية:

تتنوع مجالات التربية المهنية، وتعتمد على إضفاء نوع خاص من التعليم يشمل معارف ومهارات واتجاهات متعددة، وترنو إلى تحقيق كافة الأهداف المرجوة لدى الطالب، كما أنها تسعى لدمج المادة النظرية بالحياة العملية، وتساهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وتنمية الفرد شخصيا واجتماعيا. كل هذه الأمور أكدت حاجة التربية المهنية في التنويع في الممارسات التقييمية المتعددة والتي تعتمد على استراتيجيات وأدوات منبثقة من صلب التقويم الواقعي.

ويشهد واقع الحال بأن المعلمين ما زالوا يستخدمون أساليب التقويم التقليدية وغالوا فيها، فما زالت تعاني القصور والإهمال في تطبيق الأساليب الحديثة، والسبب في ذلك أنهم لم يضعوا الأهداف السلوكية في اعتباراتهم حيث تعد هذه الأهداف القاعدة الرئيسية التي تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف تشكل للمعلم صورة عن أهمية الموضوع المطروح وضرورة قياس مستوى طلبته فيه، وإن لم يحدد المعلم الأهداف مسبقا فالنتيجة الحتمية أن الجهد المبذول في التعليم سيضيع سدى سواء كان هذا الجهد من المعلم أو الطالب أو السلطة المشرفة (عايش، 2008).

ومن أجل ما سبق فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالتربية المهنية منذ وجودها بالمدارس بالرغم أنها لم تجد التطبيق المناسب لها في هذه المدارس، فلقد وضعت الوزارة أساليب قياس مدى تحقق الأهداف في كتاب أصدرته عام (1990)، حيث اشتمل على الأساليب التقويمية التي تغطي أهداف منهاج التربية المهنية بمجالاته الثلاثة (المعرفية، والنفس حركية، والانفعالية) كما يجب أن تغطي هذه الأهداف جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، وأن تكون متكاملة مستمرة ومن هذه الأساليب (وزارة التربية والتعليم، 1990) ما يلي:

1- **الملاحظة**: حيث يبقى المعلم متابعا لأداء الطالب أثناء العمل، ويرصد المعلم رغباته وميوله وقدراته في العمل، مما يؤهله لأن يكون قادرا على توجيه الطالب لاختيار مهنته في المستقبل بناء على قدراته وميوله ورغباته التي لاحظها.
2- **تقويم الأداء العملي بواسطة نماذج خاصة** تراعي الأمور الآتية:
   - الدرجة التي يعتمد فيها الطالب على قدرته الذاتية في إنجاز المطلوب.
   - السرعة التي ينجز فيها العمل مع الأخذ بعين الاعتبار إتقان العمل المطلوب.
   - التقليل من عوامل الهدر والضياع التي تؤثر على كلفة العمل.
   - الاستمرارية باستخدام ادوار التقويم (القبلي، والبنائي، والختامي).

- تقويم الناتج النهائي للطالب.
- عرض منتجات الطلبة لتقييمها.

ومن خلال ملاحظة ما سبق يتبين أن تقويم التربية المهنية ببعض استراتيجيات التقويم الواقعي كان يجري منذ سنوات ماضية، وفي الكتاب السابق الذي أصدرته الوزارة عام (1990) يتبين استخدام استراتيجيتي الملاحظة والتقويم المعتمد على الأداء وهذا يدلل على مدى انسيابية التربية المهنية ومطواعيتها لاستراتيجيات التقويم الواقعي، فلا عجب أن تتم عملية التقويم من خلال هذه الاستراتيجيات بشكل ملائم، فقد تم الحديث سابقا عن طبيعة التربية المهنية التي تلائمها.

يهدف التقويم التربوي إلى رفع قيمة العمل التربوي إلى أقصى حد ممكن، كما يسعى لتجديد الأنشطة الموجهة للطلبة، وذلك للحصول على النتائج التربوية المتوخاة، فالتقويم التربوي يتسع ليشمل مفهوما أكثر شمولية يضم مكونات النظام التربوي وعناصره بالكامل. لذا فإن التقويم في مجال التربية المهنية لا يقتصر على تقويم نتاجات المنهاج فحسب، إنما يتعدى إلى أكثر من ذلك بحيث يشمل جميع المدخلات التي تؤثر في تلك النتاجات كالمنهاج والمعلم والامكانات المادية والطلبة أنفسهم، وأن يشمل أستراتيجيات التعلم والتعليم وأساليبهما. والتقويم بمعناه الشامل هذا يقتضي من المعلمين أن يمتلكوا الكفايات اللازمة التي تجعل منهم معلمين مؤهلين قادرين على القيام بمهامهم ومسؤولياتهم على أتم وجه، ومن الجدير بالذكر أن أكثر الكفايات هذه أهمية تلك المتعلقة بالتخطيط للتعليم والتعلم، وإدارة الصف والمشغل المهني، والوسائل التقنية وحفظ النظام وتقويم التعلم والتعليم وحاجات الطلبة. لا يمكن أن نتصور أن يقوم المعلم بعمليات التقويم دون أن يكون لديه معرفة بكيفية صياغة الأهداف ومستوياتها وبالأخص تلك المتعلقة بالتربية المهنية وموضوعاتها وربما تكمن أهمية هذه الكفايات في أنها تشكل مع التقويم عناصر متداخلة ومترابطة معا على نحو تكاملي ومتبادل لتتم عملية تحقيق الأهداف المطلوبة (بدرخان، 2006).

نستنتج مما سبق أن امتلاك معلم التربية المهنية لتلك الكفايات ستجعل منه معلماً مؤهلاً قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية. وتعد كفاية التقييم من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم، حيث أن ممارسات المعلم التقييمية بأشكالها المختلفة تضفي على التعليم أهمية تجعل الطلبة قادرين على تشكيل صورة عما يمكنهم فعله وأداؤه أثناء التعلم؛ مما يعمل على تحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة، ويرى الباحث أن معلم التربية المهنية بأمس الحاجة لمثل هذه الكفايات، وخصوصاً المهارات والممارسات المرتبطة بالتقييم.

لاستراتيجية الورقة والقلم دورها الخاص في التربية المهنية، وكذلك لباقي الاستراتيجيات سواء منها ما اتصل باستراتيجية الورقة والقلم التي تشمل الاختبارات بأنواعها المختلفة، ويتطلب كتابة هذه الاختبارات عناية فائقة وفق جدول المواصفات المعد لهذا الغرض أو استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل، والتقويم بمراجعة الذات، وسواء استخدمت في عملية التقويم قائمة الرصد أو الشطب، أو سلم التقدير التقدير العددي، أو السجل القصصي، أو سلم التقدير اللفظي، أو سجل وصف سير التعلم، والتقرير الشفوي، لكن يجب أن تتحدد أدوات التقويم هذه اعتمادا على الهدف من التقويم، وطبيعة النتاجات المراد تقويمها، واستراتيجيات التدريس، وخصائص الفئة المراد تقويمها (محاسنة،2011).

يتبين مما سبق أن مبحث التربية المهنية شأنه شأن باقي المباحث التعليمية، له أهدافه التي تحتاج لاهتمام ربما يفوق أي مادة أخرى، كونها تربط ما بين الحياة النظرية والعملية مباشرة، كما أنه يحتاج لمختصين قادرين على مواكبة التطور الحاصل في مجال التربية المهنية والقدرة على استيعاب مجالاتها المتنوعة وايصالها للطلبة بطريقة مناسبة، وكذلك القدرة على التنويع في الممارسات التقييمية والتركيز على جميع استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وذلك لحاجة التربية المهنية لها حتى يتمكن المعلم من قياس أداء طلابه بشكل دقيق ومتطابق مع الأهداف النظرية والعملية المراد تحقيقها من قبل الطالب، كما ينبغي أن يحاول المعلم قدر الإمكان تحسين صورة التربية المهنية في نفوس طلبته وكذلك المجتمع، ويحاول جاهدا أن يطمس النظرة الدونية للتربية المهنية قدر الإمكان حتى يتمكن من مواصلة تحقيق أهداف التربية المهنية ليرقى بمجتمعه وأفراده ويحقق لهما التقدم الدائم.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء أبرز الدراسات التي سبقت الدراسة الحالية والتي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة، سواء من ناحية الكشف عن الممارسات التقييمية أو من ناحية تقويم فاعلية الاختبارات كونها أداة تقويمية شائعة أو من ناحية واقع تطبيق استراتيجيات التقويم ، وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

قامت العمر (1989) بإجراء دراسة تهدف إلى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يضعها المدرسون لتقييم تحصيل طلابهم، وتكونت العينة من 202 مدرساً من مدرسي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى، اختيرت عينة من الشعب (46 شعبة) يدرسها أولئك المدرسون، واعتمدت أوراق الامتحانات في الفصل الأول من العام

الدراسي 1987 / 1988، وطبق استبانة لجمع المعلومات، حيث توصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقييم استخداما من قبل المدرسين هو أسلوب الاختبارات الكتابية، أما أكثر أنواع الفقرات استخداما هي فقرات المقال التي تتطلب إجابة قصيرة، كما أظهرت النتائج أن المدرسين يقومون ببعض الممارسات غير المقبولة فيما يتعلق بالأبعاد المختلفة لبناء الاختبار التحصيلي، وأنهم يقومون بثلاث ممارسات خاطئة تتعلق بإخراج الاختبار، وهي أن معظم الأسئلة تعتمد على الحفظ، وأن بعضها تتعلق بمعلومات لم يتم التركيز عليها أثناء الحصة، بالإضافة إلى أنهم كانوا يصححون أخطاء الطباعة أثناء الإمتحان وبناء على استفسارات الطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن معظم أسئلتهم تقيس المستويين الأوليين من المستويات المعرفية.

وجاءت دراسة سلامة (1994) لتحدد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية المهنية الذين يدرسون الصفوف الأساسية (الثامن، والتاسع، والعاشر) من وجهة نظر المشرفين التربويين مديري المدارس والمعلمين أنفسهم في الأردن، وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من ثمانية مجالات هي: تنظيم التعلم والتعليم، والتخطيط للتعلم والتعليم، والوسائل التعليمية، واستخدام مشغل التربية المهنية، والقدرات الشخصية للمعلم، والتقويم، والمنهاج، والتوجيه والإرشاد المهني. وقد تكونت عينة الدراسة من (213) معلما ومعلمة، و(183) مديرا ومديرة، و(32) مشرفا ومشرفة، وقد كان لأفراد عينة الدراسة ترتيب خاص لتلك الحاجيات حسب أولوية التنفيذ وما يخص الدراسة الحالية من تلك الحاجيات هو موقع التقويم من ذلك الترتيب، فقد بينت نتائج الدراسة أن أهم الحاجات التدريبة لمعلمي التربية المهنية من وجهة نظر المشرفين هو: التقويم حيث احتل المرتبة الأولى من وجهة نظر المشرفين، أما المعلمون أنفسهم فقد وضعوا التقويم في المرتبة الثانية، وقد احتل التقويم المرتبة الثانية أيضا من وجهة نظر المديرين، كما جاءت النتائج لتبين أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية في تحديد المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

أما تروج وفريدمان (Troug & Friedman, 1996) فقد أجريا دراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في ولاية فرانسيسكو حيث اعتمد الباحثان المنهج الوصفي واستخدما استبانة للتوصل لأهداف دراستهما، وأجريت الدراسة للكشف عن العلاقة بين سياسة المعلم وطريقته في تقدير درجات الطالب وممارساته في تقويم تحصيل الطالب، وذلك بهدف التعرف إلى مدى تخبط المعلم في التقويم الصفي واستخدام عوامل لا ترتبط بالتحصيل في تقويم تحصيل الطالب. وأسفرت النتائج إلى أن 17% من المعلمين يحسبون مشاركة الطالب في تقدير درجاته، وأن 9% منهم يحسبون عامل المجهود الشخصي للطالب، وأن 32% منهم يحسبون سلوك الطالب ضمن تقدير

درجاته، وأن 43% منهم يحسبون حضور الطالب للدروس بشكل منتظم ضمن تقدير درجات الطالب في المقرر.

وقام اسكريدج (Eskridge, 1998) بإجراء دراسة نوعية للتعرف على الممارسات التقويمية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ولاية أوكلاهوما ومدى ارتباطها بالممارسات المطروحة في المعايير القومية في نفس الولاية، وقام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مع ثلاثين معلما من معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للتعرف إلى ممارساتهم في تدريسهم العلوم وتقييم تحصيل طلبتهم المرتبطة بالمعايير القومية، وقد أظهرت النتائج أن معظم معلمي العلوم يدرسون مادتهم حسب خبراتهم والتدريب الذي حصلوا عليه، وكان عدد قليل منهم يستخدمون ملف انجاز الطالب (البورتفوليو) بشكل صحيح، وميزان وصف الأداء، والتقويم الأدائي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المعلمين الذين اطلعوا على المعايير القومية لتدريس العلوم قد استخدموا أساليب تقويمية مستمدة منها.

كما أجرى القباطي (1998) دراسة على جميع مدرسي ومدرسات مديرية الحديدة في الجمهورية اليمنية لمعرفة الأساليب التقييمية وأنواع الاختبارات التي يستخدمونها، إذ تكونت العينة من 120 مدرسا، و82 مدرسة و6 موجهين و11 موجهة من الذين يشرفون على أولئك المعلمين، وقد استخدم الباحث أداتين: الأولى تقيس الممارسات والأساليب التقييمية التي يستخدمها المعلمون، والثانية تقيس مدى التزام الاختبارات التحصيلية بالمعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها أن أكثر الأساليب التقييمية انتشارا هي الاختبارات الكتابية المقالية التي تحتوي على أسئلة ملء فراغ ثم الاختبارات الشفوية، أما الأساليب الأقل انتشارا فكانت الاختبارات المقالية ذات الإجابة الطويلة، تليها المشاريع الفردية ثم المشاريع الجماعية.

وجاءت دراسة ميرتلر (Mertler, 2000) لتكشف عن الممارسات التقييمية لمعلمي ولاية أوهايو حيث استخدمت استبانة لتحدد درجة استخدام هؤلاء المعلمين لأساليب التقويم التقليدي، مقابل استخدامهم لأساليب التقويم البديل ومدى اختلافها تبعا للمتغيرات: جنس المعلم، والمرحلة التي يدرسها، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة. وقد تكونت عينة الدراسة من 625 معلما ومعلمة من مناطق ومراحل تعليمية مختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لا يبذلون جهدا كافيا في تحليل بيانات التقويم، وقد تبين أن معلمي المرحلتين المتوسطة والعليا يستخدمون أساليب التقويم التقليدي بشكل أكبر من معلمي المرحلة الابتدائية، حيث كانوا يستخدمون التقويم البديل بشكل أكبر، وكشفت النتائج أيضا إلى أن معلمي الضواحي يستخدمون التقويم البديل أكثر من معلمي

المناطق النائية، وبالنسبة لمتغير الخبرة فقد كشفت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة المحدودة (1-5) سنوات يميلون لاستخدام التقويم البديل أكثر من المعلمين ذوي الخبرة 30 سنة فما فوق، وبالنسبة لمتغير الجنس فقد تبين أنه لا يوجد له تأثير ذو دلالة إحصائية في استخدام المعلمين لأساليب التقويم التقليدية، في حين أن استخدام أساليب التقويم البديل تأثرت بالجنس فكانت درجة استخدام الإناث لها أكثر من الذكور.

وقد جاءت دراسة كوفمان وجونسون وكاردوس (Kauffman, Johnson and Kardos, 2002) لتكشف عن مدى تمتع المعلمين أثناء الخدمة بالمهارات المتعلقة بإعداد الاختبارات، وتألفت عينة الدراسة من (50) معلما تم اختيارهم من الذين خدموا سنة وسنتين في ولاية ماساشوتس الأمريكية وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة حيث قام الباحثون بإجراء مقابلات مع أفراد العينة، وقد أسفرت النتائج عن أن المعلمين لا يضعون أسئلة تتناسب مع أهداف المنهاج.

وهدفت دراسة الدوسري (2003) للتعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الإعدادية في البحرين، وتكونت عينة الدراسة من 235 معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الإعدادية في البحرين، وقد استجاب منهم 84% على فقرات الاستبانة، حيث تكونت هذا الاستبانة من 26 فقرة. أشارت النتائج إلى أن أكثر المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقييم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها كما جاءت النتائج لتدل على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقييم الصفي.

كما جاءت دراسة شنج وونج (Cheng and Wing,2005) للكشف عن الممارسات التقييمية لمعلمي العلوم (مبحثي العلوم والأحياء) في المرحلتين الأساسية والثانوية في هونج كونغ، وكذلك معتقداتهم عن عملية التقويم وإدراكهم لمدى قدرتهم على تنفيذه، وقد أعدا استبانة ووزعاها على عينة الدراسة والتي شملت 37 معلما، وبينت النتائج أن المعلمين اتفقوا على ضرورة ارتباط عملية التقويم بمعايير محددة، وتعديل العملية التعليمية بناء على نتائج التقييم، وقد نالت المشاريع وما شابهها تأييد المعلمين، حيث أيدوا فكرة أن تأخذ وقتا أكبر من وقت الاختبارات، وأشاروا إلى أن الاختبارات ليست الطريقة الفاعلة لتشجيع الطلبة على التعلم، كما أن المعلمين فضلوا إجراء التقييم أثناء عملية التعليم بدلا من تقييم الطالب فقط في نهاية الفصل الدراسي، وأكدوا أن علامة الاختبار غير كافية لتعبر عن أداء الطالب، وبالنسبة لإدراك المعلمين لمدى قدرتهم على تنفيذ التقويم فقد أشارت النتائج إلى أنهم قيموا أنفسهم بأن لديهم القدرة على تنفيذ التقييم في مادة العلوم في مجالات معينة.

وهدفت دراسة القحطاني (2006) إلى تقويم فاعلية اختبارات معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، لبيان مدى ملاءمتها لقياس أنواع التعلم المرغوب فيه وسلامة بنائها وتوافر الخصائص الفنية وما تقيسه، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث النموذج التحليلي الوارد في دراسة عدس وزملائه (2001) وقام بتحليل عينة من اختبارات المعلمين (5198) سؤالا في ضوء ذلك النموذج، حيث قام مع اثنين من المختصين بتحليل النموذج نفسه للتأكد من ثباته، وكذلك طرح سؤال مفتوح على المعلمين عن نواقص الاختبار، ودلت النتائج على أن المعلمين يستخدمون أسئلة التحديد على الخريطة بكثرة وكذلك أسئلة إكمال الفراغ والصواب والخطأ وأنهم يقيسون في أسئلتهم مستويات دنيا في الغالب وأن اختباراتهم تتمتع بعدم التعقيد في الأسئلة وكذلك تتمتع بالصياغة اللغوية الجيدة والمقروئية الملائمة، وأنها ذات طباعة واخراج جيد، وقد دلت النتائج كذلك على وجود فروق ذات دلالة احصائية ما بين المعلمين والمعلمات في مستويات الأهداف وأشكال الأسئلة فقط، كما دلت على إدراك المعلمين بالنواقص في الاختبارات التي يعدونها.

وهدفت دراسة الدويك (2009) إلى استقصاء درجة معرفة معلمي الرياضيات في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها، ودراسة العلاقة بين معرفة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وتطبيق هذه الاستراتيجيات، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وبناء أداتين، هما: أداة قياس درجة معرفة المعلمين بمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، وبطاقة ملاحظة لقياس درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية كانت متوسطة، واعتمادا على نتائج بطاقة الملاحظة فقد أظهرت الدراسة أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث كانت متدنية، وأشارت النتائج أيضا إلى تدني العلاقة بين مستوى معرفة معلمي الرياضيات باستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ومستوى ممارستهم لها.

كما أجرى جاكسون (Jackson, 2009) دراسة للكشف عن الممارسات التقييمية لمعلمي المرحلة الأساسية والعوامل التي تؤثر على قراراتهم في مجال التقويم، وقد تكونت العينة من 145 معلما من ولاية جورجيا، حيث استخدم الباحث استبانة لمعرفة ممارسات المعلمين التقويمية، واستبانة أخرى مخصصة لإجراء مقابلات مع 11 معلما من عينة الدراسة، لمعرفة ممارسات المعلمين من خلال أسئلة مفتوحة الإجابة وقابلة للتعديل والإضافة خلال المقابلة. ووجد الباحث أن التقويم

التكويني يوجه التعليم ويحسن تحصيل الطلبة، في حين أن الاختبارات الختامية المقننة لها أثر قليل على تعلم الطلبة. وقد أظهرت الدراسة وجود دلائل على أن المعلمين يركزون على استخدام اختبار الاختيار من متعدد في التقويمين التكويني والختامي، وذلك من أجل تطوير طرق التدريس والتحقق من تقدم الطلبة. وأشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم، مثل قيم المعلمين واتجاهاتهم، وسهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات، وحاجة المعلمين للتوثيق.

وجاءت دراسة كرو (Craw, 2009) النوعية لتكشف عن مدى استخدام معلمي العلوم لأساليب تقويم الأداء المتنوعة، واستراتيجياتهم التي يستخدمونها في الصفوف، حيث كانت الدراسة مقتصرة على مدرسة واحدة في أستراليا وشملت 11 معلما من معلمي العلوم، وقد كشفت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء، سواء في المختبر، أو غرفة الصف، وكشفت الدراسة أن المعلمين يستخدمون أساليب تقويم مبنية على الإنجاز في زمن محدد بشكل أكبر من استخدامهم للأساليب غير المحددة بزمن. وبينت الدراسة أن هناك ضعفاً في استخدام ملف إنجاز الطالب (البورتفوليو)، والتقويم الذاتي بسبب عدم كفاية زمن الحصة، كما بينت النتائج أن تقويم أداء المعلمين داخل المختبر يزود المعلمين بمعلومات قيمة لتعديل طرق التدريس و المنهاج.

وهدفت دراسة الزهراني (2009) إلى معرفة مدى توافر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلبة وفق معايير الجودة الشاملة، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع، فكانت مكونة من (38) مشرفا للقياس والتقويم، وكذلك (48) معلما من محافظة القنفذة في السعودية، وقد كانت الأداة عبارة عن استبانة تحتوي على معايير جودة أدوات القياس من عدة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: كانت درجة جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة عالية جدا في (46) معيار، وعالية في (53) معيار، ومتوسطة في معيار واحد، توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة لصالح الذين مؤهلاتهم أعلى من بكالوريوس، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة وفقا لمتغير الجهة العلمية على الدرجة الكلية لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة لصالح الذين يعملون بالوزارة، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة لصالح الذين خبرتهم أعلى من 11 سنة فأكثر.

وهدفت دراسة أبو زر (2010) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للنشاطات التعليمية (على اعتبار أن النشاطات التعليمية جزء من التقويم التربوي) في مرحلة التعليم الأساسي المتوسط في الأردن، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق في درجة الممارسة وفقا لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة من (41) فقرة، وقد كانت عينة الدراسة عبارة عن (224) معلما ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة كالآتي: أن أداء معلمي التربية المهنية للنشاطات التعليمية في مرحلة التعليم الأساسيي كان مرتفعا، وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للنشاطات التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي المتوسط باختلاف متغير الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخدمة الأعلى، ووجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للنشاطات التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي المتوسط باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب المؤهلات الدراسية الأعلى، وكذلك عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للنشاطات التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي المتوسط باختلاف متغير الجنس.

وجاءت دراسة أبو الحاج (2010) للكشف عن مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة في المدارس الواقعة في محافظة عمان، وقد شملت عينة الدراسة 150 معلما ومعلمة، وتم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما اختبار معرفي قامت الباحثة بتطويره، لقياس مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بالتقويم البديل والأساليب الأدائية للتقويم البديل، ومقياس استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لأساليب التقويم البديل (استبانة)، وقد دلت نتائج الدراسة على أن درجة معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة كانت بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة والجنس وعدد الطلبة في الصف، بينما كانت هناك فروق دالة احصائيا عند المجالات: ماهية التقويم البديل، والركائز الأساسية للتقويم البديل، ولصالح تقديرات حجوم الصفوف الصغيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند جميع مجالات مقياس الاستخدام والمقياس ككل تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، بينما كانت هناك فروق دالة احصائيا عند المقياس ككل لصالح الإناث، كما اتضح أن هناك فروقاً دالة احصائيا تعزى لمتغير عدد الطلاب في الصف ولصالح تقديرات حجوم الصفوف الصغيرة، كما وجدت علاقة إيجابية

بين معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها.

وهدفت دراسة عفانة (2011) إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما أنها هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدما أداتين وهما استبانة وبطاقة ملاحظة وتكونت عينة الدراسة من 60 معلما ومعلمة من شرق غزة وغربها، أما عينة المدراء والمشرفين فتكونت من 24 مديرا ومشرفا، وقد جاءت النتائج بالنسبة لاستخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة كالتالي: احتل المرتبة الأولى مجال الاختبارات الأدائية وتلاه الملاحظة وتلاه التقويم الذاتي ثم التقويم المعتمد على الأداء وتلاه تقويم الأقران ثم خرائط المفاهيم ويليه المقابلة ثم ملف الإنجاز، وقد جاءت النتائج بالنسبة لاستخدام المعلمين أساليب التقويم الحديثة كالتالي: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية بالمرتبة الأولى من ثم التقويم المعتمد على الأداء ويليه التقويم الذاتي ويليه الملاحظة ويليه تقويم الأقران ويليه خرائط المفاهيم ويليه المقابلة وأخيرا ملفات الانجاز، وقد جاءت النتائج لتبين أيضا أن المتوسطات الحسابية على واقع الاستخدام لأساليب التقويم البديل كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة الموضوعات المتعلقة بأساليب التقويم والكشف عن الممارسات التقييمية، وواقع استخدام التقويم الواقعي في بعض المباحث أو مدى امتلاك المعلمين لمفاهيمه ودرجة تطبيقه أثناء ممارساتهم التقييمية، أو لتقويم الاختبارات وتحليلها، ويلاحظ من العرض السابق لهذه الدراسات ما يلي:

- جاءت بعض الدراسات السابقة لتبحث في فاعلية الاختبارات وتقييم مستواها والكشف عن أكثر أنواع الاختبارات استخداما أو بالمهارات المتعلقة بها ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع كما يتضح سابقا دراسة القحطاني (2006)، ودراسة كوفمان وزملائه (Kauffman,Johnson and Kardos,2002)، ودراسة العمر (1989)، ودراسة القباطي (1998). وقد جاءت أبرز نتائج هذه الدراسات بأن المعلمين يستخدمون الاختبارات الكتابية بكثرة، ويركزون على أسئلة المقال كما أنهم يقيسون من خلال اختباراتهم مستويات التفكير الدنيا.

- جاءت الدراسات التالية لتكشف عن الممارسات التقييمية المستخدمة وأثر التقييم لدى المعلمين والطلبة، وتقييم المعلمين، وربط التقييم بمفاهيم أخرى : دراسة شنج ووينج (Cheng and Wing,2005)، ودراسة جاكسون (Jackson,2009)، ودراسة الدوسري (2003)، ودراسة تروج وفريدمان (Troug & Friedman,1996) ودراسة اسكريدج (Eskridge,1998)، ودراسة ميرتلر (Mertler,2000). وأجمعت أغلب هذه الدراسات على أن الممارسات التقييمية الشائعة لديهم تعتمد على الممارسات التقليدية، لكنهم يجزمون في الوقت نفسه بأهمية ربط التقييم بمعايير محددة وكذلك الاطلاع على ممارسات جديدة لاستخدامها في عملية التقييم.
- أما الدراسات التالية فقد جاءت لتبحث في التقويم الواقعي/البديل وأساليبه والمعيقات التي تحد من تطبيقه ومدى درجة فهمه لدى المعلمين والطلبة: دراسة الزهراني (2009)، ودراسة الدويك (2009)، ودراسة كرو (Craw, 2009)، ودراسة عفانة (2011)، ودراسة أبو الحاج (2010). وقد تفاوتت نتائج الدراسات السابقة من دراسة لأخرى فقد كانت نتائج استخدام التقويم الواقعي في بعض الدراسات مرتفعا كدراسة أبو الحاج، وبعضها احتلت فيها الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى في نتائجها كدراسة عفانة، لكن جميع هذه الدراسات قد أكدت على أهمية التقويم الواقعي وضرورة تطبيقه في العملية التقييمية كما أن لدى المعلمين استعداد لذلك.
- أما الدراسات التالية فقد جاءت لتبحث في جانب من جوانب التربية المهنية كتحديد الحاجات التدريبية لمعلميها، فجميعها تسهم في توضيح الصورة عما يمكننا الاستعانة به لدعم أي جانب بسيط في هذه الدراسة وخصوصا أن جميع الدراسات التالية ناقشت التقويم كجزء من دراستها: دراسة سلامة (1994)، ودراسة أبو زر (2010).
- وقد جاءت الدراسة الحالية امتدادا للدراسات السابقة الذكر من ناحية إبراز استراتيجيات التقويم وأهميتها حيث ما زال هناك نقص في البحوث والدراسات المتعلقة بها، وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تسعى لتقويم الممارسات التقييمية لمعلمي التربية المهنية حيث أن هذه الدراسة من الدراسات القليلة عربيا – في حدود علم الباحث- التي تبحث في مجال تقويم الممارسات التقييمية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم ، إذ لم يقع بين يدي الباحث دراسة مشابهة، كما أن هذه الدراسة تميزت بشمولية أداتها لاستراتيجيات التقويم بالكامل بحيث تبدو كأنها خمس أدوات منفصلة، وقد احتوى كل مجال على معظم المعايير المتعلقة بذلك البعد والتي جمعها الباحث من أبرز المراجع والدراسات السابقة وآراء المتخصصين.

الفصل الثالث

اجراءات الدراسة

الفصل الثالث

اجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل المنهج الذي استخدم في هذه الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد أفراد عينتها، ووصف لأداة الدراسة وبيان صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، لما تقتضيه الدراسة من وصف واقعي كما هو في الميدان، حيث اتبع الباحث أسلوب الدراسة المسحية بما يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة ومع طبيعة التحليل الإحصائي المستخدم للحصول على النتائج المرجوة.

وقد اعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على نوعين من البيانات، وهما البيانات الأولية وذلك من خلال البحث الميداني، بحيث تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، لجمع المعلومات اللازمة، ثم تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة، للوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تفيد موضوع الدراسة. والبيانات الثانوية حيث قام الباحث بمراجعة الكتب والمجلات المتعلقة باستراتيجيات التقويم بشكل عام، والتقويم في التربية المهنية بشكل خاص، واطلع الباحث على آخر المستجدات في كتابة الدراسات وفقا للطرق العلمية السليمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات التربية المهنية الذين يدرسون طلبة الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) في البادية الوسطى (لواء الجيزة ولواء الموقر) من العام الدراسي 2013/2012م والبالغ عددهم (111) معلما ومعلمة، وشملت العينة مجتمع الدراسة بالكامل باستثناء العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (30) معلما ومعلمة من المجتمع نفسه بحيث تم استثناؤهم من نتائج الدراسة، وقد تم استثناء (6) أشخاص من أفراد العينة لعدم استرجاع استباناتهم ولشعور الباحث بعدم الجدية في الاستجابة لفقرات أداة الدراسة، وبالتالي أصبح عدد أفراد الدراسة (75) معلما ومعلمة موزعين كما في الجدول (3).

الجدول (3)
توزيع أفراد العينة (المعلمين) حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الجنس		المؤهل العلمي		الخبرة	
المستوى	ذكر	أنثى	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس أو أعلى	خمس سنوات فأقل	أكثر من خمس سنوات
العدد	39	36	14	61	47	28

أداة الدراسة:

تضمنت الدراسة الأداة البحثية الآتية :

- استبانة استراتيجيات التقويم التي يستخدمها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم :

قام الباحث ببناء استبانة لقياس استراتيجيات التقويم التي يستخدمها معلمو التربية المهنية في تقييمهم لمادتهم من وجهة نظرهم، بحيث تتضمن استراتيجيات القياس والتقويم والأدوات المستخدمة فيها، وما يرتبط بها من فعاليات ونشاطات. ومن أجل بناء هذه الأداة لتخرج بصورتها المطلوبة فقد قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:

- مراجعة للكتب والمراجع والدراسات السابقة والمجلات التربوية القريبة من دراسة الباحث (الأدب التربوي) وبالأخص تلك التي اهتمت بالتقويم الواقعي. ومن أبرز هذه المراجع دراسة العمر (1989)، ودراسة الزهراني (2009)، ودراسة عفانة (2011)، والفريق الوطني (2004).
- تحديد المجالات التي سوف تتضمنها أداة قياس استراتيجيات التقويم من وجهة نظر المعلمين، فكانت عبارة عن استراتيجيات التقويم الواقعي، لما لها من أهمية في التقويم التربوي بشكل عام ولما لها من صلة وثيقة بطبيعة التربية المهنية بشكل خاص.
- كتابة فقرات كل مجال من مجالات الأداة، بحيث ضمت الأداة في صورتها الأولية (203) فقرات، موزعة كما يلي:
  - المجال الأول: ممارسات التقويم بالورقة والقلم وتضمن 48 فقرة.
  - المجال الثاني: ممارسات التقويم المعتمد على الأداء وتضمن 50 فقرة.
  - المجال الثالث: ممارسات التقويم بالملاحظة وتضمن 26 فقرة.
  - المجال الرابع: ممارسات التقويم بالتواصل وتضمن 51 فقرة.
  - المجال الخامس: ممارسات التقويم بمراجعة الذات وتضمن 28 فقرة.

- رتبت الفقرات في سلم تقدير سداسي التدريج، إذ وضع لكل فقرة ستة تقديرات لدرجة الاستخدام (كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدا، ولا تستخدم أبدا) على

التوالي، وقد وضعت طريقة تصحيح الأداة من أجل تحديد الدرجات الخام للمقياس وفق تدريج سداسي لعدد الاستجابات التي تتضمنها الأداة، والتي تعكس درجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية وفقا لما يلي:

- فئة الاستجابة كبيرة جدا تأخذ الوزن (5) درجات.
- فئة الاستجابة كبيرة تأخذ الوزن (4) درجات.
- فئة الاستجابة متوسطة تأخذ الوزن (3) درجات.
- فئة الاستجابة ضعيفة تأخذ الوزن (2) درجة.
- فئة الاستجابة ضعيفة جدا تأخذ الوزن (1) درجة.
- فئة الاستجابة لا تستخدم أبدا تأخذ الوزن (0) درجة.

صدق الأداة:

تم استخراج دلالات صدق أداة الدراسة من خلال الخطوات الآتية:

- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين في الجامعة الأردنية وجامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا وكلية العلوم التربوية/الأنروا وجامعة البلقاء التطبيقية، وبلغ عددهم 11 محكما ومحكمة من حملة شهادة الدكتوراه وممن لهم خبرة في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والإحصاء والتربية المهنية، وذلك للوقوف على آرائهم بفقرات الاستبانة، من حيث صياغتها اللغوية، وملاءمتها لموضوع الدراسة، ومدى وضوحها لأفراد العينة ومدى شموليتها ومناسبتها لأغراض الدراسة.
- جمع تقارير التحكيم من المحكمين وتفريغ ملاحظاتهم في جدول، وقبول وإجراء التعديلات اللازمة على الفقرات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة 80% فأكثر. وبذلك تم تحقيق الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال المحكمين.

فاعلية الفقرات:

للتحقق من فاعلية فقرات الاستبانة، فقد تم تطبيقها بصورتها الأولية على عينة استطلاعية تكونت من ثلاثين معلما من مجتمع الدراسة نفسه ومن خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجات على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية على المجال الذي تنتمي إليه كمؤشر على الدلالات التمييزية لفقرات كل مجال، وتبين الجداول ذوات الأرقام (5 – 11) هذه النتائج وفقاً لكل مجال من مجالات الأداة.

الجدول (4)

معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم بالورقة والقلم بالدرجة الكلية على المجال

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0,31	17	*0,40	33	0,17
2	0,30	18	0,19	34	*0,43
3	**0,47	19	0,07-	35	0,20
4	0,08	20	0,35	36	**0,50
5	0,29	21	0,28	37	**0,53
6	*0,43	22	**0,48	38	0,28
7	**0,52	23	0,32	39	0,27
8	0,36	24	0,16	40	**0,59
9	0,33	25	0,25	41	**0,39
10	*0,34	26	*0,46	42	0,28
11	**0,59	27	0,23	43	**0,49
12	*0,41	28	*0,39	44	0,32
13	*0,39	29	*0,43	45	**0,60
14	0,28	30	0,32	46	**0,56
15	0,03-	31	**0,54	47	**0,57
16	0,30	32	0,38	48	**0,66

يلاحظ من جدول رقم (4) أن معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات بالدرجة الكلية على المجال قد تراوحت ما بين (-0,07) للفقرة رقم (19) والتي نصها" أعطي نماذج من الأسئلة وإجاباتها لمساعدة الطلبة على الدراسة." و(0,66) للفقرة رقم (48) والتي نصها "أضع مقترحات لتحسين أداء الطلبة بناء على نتائجهم"، كما يتضح من الجدول (5) أن (23) فقرة من أصل (48) فقرة من فقرات المجال الأول دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) أو أقل، بينما كان هنالك (25) فقرة معاملات ارتباط الدرجات عليها بالدرجة الكلية على المجال غير دالة إحصائياً، وقد تم بناء على هذه النتائج حذف الفقرات ذوات الأرقام (4، 15، 19) لأن معاملات تمييزها كانت سالبة أو قريبة من الصفر (0,08، -0.03، -0,07) على الترتيب، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى، بحيث تبدو أكثر انسجاماً مع استراتيجية المجال الأول (التقويم بالورقة والقلم)، وبما يتفق مع آراء المحكمين، واستفسارات المستجيبين حول الفقرات، والدراسات السابقة المتعلقة بمضمون الفقرات، واقتراحات أهل الخبرة في الميدان التربوي من معلمين ومديرين.

الجدول (5) معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم المعتمد على الأداء بالدرجة الكلية على المجال

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*0,44	18	0,31	35	**0,50
2	*0,37	19	**0,56	36	**0,50
3	*0,39	20	**0,55	37	0,31
4	*0,35	21	**0,54	38	**0,52
5	**0,52	22	**0,66	39	**0,70
6	*0,41	23	**0,47	40	**0,63
7	*0,44	24	**0,59	41	**0,55
8	**0,57	25	**0,50	42	**0,60
9	**0,57	26	**0,59	43	0,18
10	**0,52	27	**0,78	44	*0,37
11	**0,67	28	**0,58	45	**0,48
12	*0,42	29	**0,56	46	0,10
13	*0,40	30	**0,67	47	**0,47
14	**0,53	31	**0,50	48	**0,60
15	0,35	32	**0,64	49	*0,43
16	*0,46	33	**0,73	50	0,36
17	0,30	34	**0,52		

يلاحظ من جدول رقم (5) أن معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات بالدرجة الكلية على المجال قد تراوحت ما بين (0,10) للفقرة رقم (46) والتي نصها "أتأكد فيما إذا كانت المهمة تستحق ما يبذل فيها من الوقت المخصص للتعليم" و(0,78) للفقرة رقم (27) والتي نصها "أراعي وجود الحساسية بين بعض الطلبة أثناء عملهم في مجموعات" كما يلاحظ من جدول رقم (6) أن (43) فقرة من أصل (50) فقرة من فقرات المجال الثاني دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) أو أقل، بمعنى وجود علاقة بين هذه الفقرات مع المجال الكلي الثاني لذلك تعد هذه الفقرات فاعلة في قياس ما وضعت لقياسه، بينما بلغ عدد الفقرات غير الدالة احصائيا (7) فقرات من فقرات المجال الثاني، وقد تم تعديل صياغة هذه الفقرات، بحيث تبدو أكثر انسجاما مع استراتيجية المجال الثاني (التقويم المعتمد على الأداء)، وبما ينسجم مع آراء المحكمين، واستفسارات الطلبة حولها، وآراء أهل الخبرة في الميدان التربوي من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين.

الجدول(6) معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم بالملاحظة بالدرجة الكلية على المجال

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0,54**	14	0,25
2	0,57**	15	0,39*
3	0,52**	16	0,73**
4	0,45*	17	0,75**
5	0,75**	18	0,48**
6	0,31	19	0,49**
7	0,53**	20	0,50*
8	0,70**	21	0,52**
9	0,40	22	0,60**
10	0,51**	23	0,51**
11	0,50**	24	0,68**
12	0,16	25	0,53**
13	0,33	26	0,49**

يلاحظ من جدول رقم (6) أن معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات بالدرجة الكلية على المجال قد تراوحت ما بين (0,16) للفقرة رقم (12) والتي نصها "ألاحظ أداء طلابي أثناء التدريس" و (0,75) للفقرتين رقم (5) ورقم (17) واللتان نصهما "أركز على أكثر من نوع من السلوك أثناء الملاحظة" و"أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الملاحظة" على التوالي، كما يلاحظ من جدول رقم (7) أن (21) فقرة من أصل (26) فقرة من فقرات المجال الثالث دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) أو أقل، بمعنى وجود علاقة بين هذه الفقرات مع المجال الكلي الثالث لذلك تعد هذه الفقرات فاعلة في قياس ما وضعت لقياسه، بينما بلغ عدد الفقرات غير الدالة إحصائيا (5) فقرات من فقرات المجال الثالث، وتم تعديل صياغة هذه الفقرات، بحيث تبدو أكثر انسجاما مع استراتيجية المجال الثالث (التقويم بالملاحظة)، وبما ينسجم مع آراء المحكمين، واستفسارات الطلبة حول الفقرات.

الجدول (7) معاملات ارتباط درجات فقرات التقويم بالتواصل بالدرجة الكلية على المجال.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*0,37	18	**0,58	35	**0,47
2	**0,47	19	*0,38	36	**0,57
3	0,32	20	0,12	37	**0,54
4	0,29	21	0,33	38	*0,44
5	*0,39	22	**0,52	39	*0,43
6	**0,57	23	**0,62	40	**0,77
7	**0,54	24	**0,59	41	0,36
8	0,32	25	*0,40	42	**0,57
9	0,32	26	0,28	43	*0,44
10	*0,41	27	**0,66	44	**0,49
11	**0,73	28	0,32	45	**0,64
12	**0,63	29	**0,55	46	**0,69
13	**0,55	30	*0,44	47	0,34
14	0,28	31	0,36	48	**0,63
15	**0,69	32	**0,57	49	*0,45
16	*0,43	33	**0,52	50	**0,74
17	*0,36	34	**0,55	51	**0,66

يلاحظ من جدول رقم (7) أن معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات بالدرجة الكلية على المجال قد تراوحت ما بين (0,12) للفقرة رقم (20) والتي نصها "أعيد السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة" و(0,77) للفقرة رقم (40) والتي نصها " أراعي السرية التامة والأمانة في تقييمي الطلبة أثناء تواصلي معهم".

كما يلاحظ من جدول رقم (8) أن (39) فقرة من أصل (51) فقرة من فقرات المجال الرابع دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) أو أقل، بمعنى وجود علاقة بين هذه الفقرات مع المجال الكلي، لذلك تعد هذه الفقرات فاعلة في قياس ما وضعت لقياسه، بينما بلغ عدد الفقرات غير الدالة إحصائيا (12) فقرة من فقرات المجال الرابع، وقد تم تعديل صياغة هذه الفقرات، بحيث تبدو أكثر انسجاما مع استراتيجية التقويم بالتواصل وبما ينسجم مع آراء المحكمين، واستفسارات المستجيبين حول الفقرات، والدراسات السابقة المتعلقة بمضمون الفقرات، وآراء أهل الخبرة في الميدان التربوي من معلمين ومديرين.

الجدول (8) معاملات ارتباط الدرجات على فقرات مجال التقويم بمراجعة الذات بالدرجة الكلية على المجال.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,47**	15	0,24
2	0,33	16	0,62**
3	0,55**	17	0,42**
4	0,46*	18	0,59**
5	0,69**	19	0,52**
6	0,62**	20	0,40*
7	0,49**	21	0,34
8	0,62**	22	0,50**
9	0,45*	23	0,57**
10	0,54**	24	0,71**
11	0,38*	25	0,56**
12	0,77**	26	0,58**
13	0,57**	27	0,64**
14	0,74**	28	0,51**

يلاحظ من جدول رقم (8) أن معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات بالدرجة الكلية على المجال قد تراوحت ما بين (0,24) للفقرة رقم (15) والتي نصها "أقوم بتقييم ملفات الطلبة ويومياتهم بشكل موضوعي وعادل" و (0,77) للفقرة رقم (12) والتي نصها "أشجع الطلبة على حل مشكلاتهم الدراسية بأنفسهم" كما يلاحظ من جدول رقم (9) أن (25) فقرة من أصل (28) فقرة من فقرات المجال الخامس دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) أو أقل، بمعنى وجود علاقة بين هذه الفقرات مع المجال الكلي الخامس لذلك تعد هذه الفقرات فاعلة في قياس ما وضعت لقياسه، بينما بلغ عدد الفقرات غير الدالة احصائيا (3) فقرات من فقرات المجال الخامس، وقد تم تعديل صياغة هذه الفقرات، بحيث تبدو أكثر انسجاما مع الاستراتيجية المرتبطة بالمجال الخامس (التقويم بمراجعة الذات)، وبما يتفق مع آراء المحكمين، واستفسارات الطلبة حول الفقرات.

الجدول (9) معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,12	69	**0,47	137	**0,60
2	0,22	70	**0,57	138	0,29
3	*0,41	71	*0,45	139	**0,61
4	0,15	72	**0,53	140	*0,38
5	0,25	73	**0,49	141	0,21
6	0,39	74	**0,52	142	**0,51
7	0,29	75	**0,73	143	0,26
8	0,08	76	**0,47	144	0,02
9	0,05	77	**0,52	145	0,18
10	0,22	78	**0,61	146	*0,42
11	0,35	79	*0,39	147	**0,58
12	0,36	80	**0,51	148	**0,57
13	0,34	81	**0,70	149	*0,44
14	0,13	82	*0,45	150	*0,38
15	0,10	83	*0,41	151	**0,66
16	0,24	84	**0,58	152	*0,41
17	0,19	85	0,22	153	**0,64
18	0,17	86	*0,45	154	**0,55
19	0,03	87	**0,73	155	**0,49
20	0,34	88	**0,64	156	**0,61
21	0,13	89	**0,53	157	*0,39
22	0,26	90	**0,59	158	*0,42
23	0,08	91	0,14	159	0,29
24	0,24	92	*0,41	160	**0,47
25	0,20	93	**0,52	161	0,54
26	0,18	94	0,08	162	**0,48
27	0,25	95	**0,50	163	*0,40
28	*0,39	96	**0,52	164	**0,77
29	*0,46	97	0,33	165	0,30
30	0,23	98	*0,42	166	**0,56
31	*0,40	99	**0,50	167	*0,38
32	0,26	100	**0,47	168	*0,38
33	0,24	101	0,41	169	*0,42
34	*0,45	102	*0,40	170	**0,51
35	0,29	103	**0,65	171	0,31
36	0,29	104	0,26	172	**0,57
37	0,32	105	*0,41	173	**0,50
38	0,05	106	**0,68	174	**0,64
39	0,11	107	0,22	175	**0,50
40	**0,50	108	*0,41	176	*0,41
41	*0,46	109	**0,51	177	0,31
42	0,32	110	0,16	178	*0,41
43	0,43	111	0,33	179	*0,39
44	*0,41	112	0,18	180	**0,64
45	**0,57	113	0,28	181	**0,63
46	**0,58	114	**0,61	182	**0,55

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
47	*0,42	115	**0,59	183	**0,59
48	**0,60	116	*0,43	184	**0,47
49	*0,41	117	0,32	185	**0,47
50	*0,43	118	**0,47	186	0,27
51	**0,56	119	**0,48	187	**0,65
52	0,21	120	**0,59	188	*0,38
53	**0,50	121	*0,42	189	**0,69
54	0,30	122	**0,53	190	0,16
55	0,38	123	**0,56	191	**0,49
56	*0,45	124	*0,44	192	0,32
57	**0,48	125	*0,43	193	**0,46
58	**0,48	126	0,31	194	**0,50
59	**0,60	127	0,18	195	0,32
60	0,28	128	0,28	196	0,20
61	0,25	129	0,29	197	0,34
62	**0,48	130	**0,47	198	**0,57
63	0,26	131	*0,37	199	**0,58
64	**0,56	132	0,21	200	**0,64
65	0,13	133	*0,36	201	0,35
66	0,21	134	*0,42	202	0,43
67	**0,47	135	**0,62	203	0,34
68	0,47	136	**0,65		

يلاحظ من جدول رقم (9) أن معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية على الأداة قد تراوحت ما بين (0,02) للفقرة رقم (144) والتي نصها "أعيد السؤال أكثر من مرة وأكثر من صيغة" و (0,85) للفقرة رقم (175) والتي نصها "أتعامل مع نتائج التقويم بما يخدم الطالب والعملية التدريسية".

كما يلاحظ من جدول رقم (10) أن (121) فقرة من أصل (203) فقرات من فقرات الأداة دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) أو أقل، بمعنى وجود علاقة بين هذه الفقرات مع المجال الكلي للأداة، لذلك تعد هذه الفقرات فاعلة في قياس ما وضعت لقياسه، وقد تم بناء على هذه النتائج حذف الفقرات ذوات الأرقام (8، 9، 19، 23، 38، 94، 144) لأن معاملات تمييزها كانت قريبة من الصفر (0,08، 0,05، 0,03، 0,08، 0,05، 0,08، 0,02).

كما يبين جدول رقم (10) معاملات الارتباط بين الدرجات على المجالات الفرعية التي تضمنتها الأداة والدرجة الكلية عليها.

الجدول (10) معاملات ارتباط درجات كل مجال بدرجات المجالات الأخرى والدرجة الكلية

استراتيجية التقويم	التقويم بالورقة والقلم	التقويم المعتمد على الأداء	التقويم بالملاحظة	التقويم بالتواصل	التقويم بمراجعة الذات	الكلي
التقويم بالورقة والقلم	1	**0,65	**0,49	**0,62	**0,56	**0,78
التقويم المعتمد على الأداء	**0,65	1	**0,78	**0,71	**0,70	**0,90
التقويم بالملاحظة	**0,49	**0,78	1	**0,78	**0,74	**0,78
التقويم بالتواصل	**0,62	**0,71	**0,78	1	**0,74	**0,90
التقويم بمراجعة الذات	**0,56	**0,70	**0,74	**0,74	1	**0,85

يلاحظ من جدول (10) أن معاملات الارتباط بين الدرجات على المجالات الفرعية للأداة والدرجات الكلية عليها دالة إحصائياً وتبدو جميعها مناسبة إلى حد ما، وقد عدت ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

بناء على النتائج السابقة، فقد أصبحت الاستبانة مكونة في صورتها النهائية من 194 فقرة، موزعة كما يلي:

- المجال الأول: ممارسات التقويم بالورقة والقلم وتضمن 41 فقرة.
- المجال الثاني: ممارسات التقويم المعتمد على الأداء وتضمن 49 فقرة.
- المجال الثالث: ممارسات التقويم بالملاحظة وتضمن 26 فقرة.
- المجال الرابع: ممارسات التقويم بالتواصل وتضمن 50 فقرة.
- المجال الخامس: ممارسات التقويم بمراجعة الذات وتضمن 28 فقرة.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة بصورتها الأولية على عينة استطلاعية تكونت من ثلاثين معلما من مجتمع الدراسة نفسه ومن خارج عينة الدراسة، وتم ايجاد الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وعليها كاملة. ويبين الجدول رقم (11) هذه النتائج قبل تعديل الفقرات وحذف بعضها وبعد التعديل.

جدول رقم (11)

معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات استبانة المعلمين وعليها كاملة

الرقم	المجالات	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل الثبات بعد التعديل
1	الورقة والقلم	0,84	0,86
2	التقويم المعتمد على الأداء	0,98	0,94
3	الملاحظة	0,94	0,88
4	التواصل	0,95	0,94
5	مراجعة الذات	0,96	0,91
	الدرجة الكلية	**0,98**	**0,98**

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن معامل الثبات للاستبانة كاملة بعد التعديل قد بلغ 0,98 وهي قيمة مرتفعة تدل على وجود درجة كبيرة من الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للأداة بعد التعديل ما بين 0,86 لمجال التقويم بالورقة والقلم، و0,94 لكل من مجال التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، وقد عُدت هذه القيم ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة:**

أ- جنس المعلم : وهو على مستويين ذكر وأنثى.

ب- المؤهل العلمي للمعلم: وهو على مستويين: أقل من بكالوريوس، وبكالوريوس فأكثر.

ج- عدد سنوات الخبرة للمعلمين: وهو على مستويين: خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات.

- **المتغيرات التابعة**

الممارسات التقييمية والتي تتمثل بالدرجات الفرعية على مجالات استبانة المعلمين والدرجة الكلية.

إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة:

- حصول الباحث على كتاب تسهيل مهمة من كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية موجه لمديري تربية البادية الوسطى، أحدهما لمدير تربية لواء الجيزة، والآخر لمدير تربية لواء الوقر.
- حصول الباحث على كتاب تسهيل مهمة من مديري البادية الوسطى (لوائي الجيزة/ الموقر) وذلك لتسهيل المهمة في تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة.
- توزيع (30) استبانة على عدد من أفراد المجتمع نفسه كعينة استطلاعية، واستخراج مؤشرات الثبات والصدق اللازمين.
- توزيع الاستبانة على أفراد العينة من المعلمين وجمع الاستبانات بعد استجابة أفراد العينة على فقراتها، واستبعاد الاستبانات المتأخرة أو غير الجادة وتجاهلها.
- تحليل البيانات إحصائيا للإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الإجرءات الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم، ولتحقيق أغراض الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم إيجاد ما يلي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة درجة استخدام معلمي التربية المهنية لاستراتيجيات التقويم المختلفة أثناء تقييم طلبتهم من وجهة نظرهم، حيث توزعت استجابات الأفراد وفق مقياس سداسي متدرج كالآتي: بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة، وبدرجة ضعيفة جدا، ولا تستخدم أبداً، وقد كانت عملية تصحيح الاستجابات على أداة الدراسة كالتالي:
  - مدى فئات الاستجابة = 5-0=5
  - وعلى هذا الأساس تم وضع تفسير لمتوسط الاستجابة كالتالي:

❖ إذا كان متوسط الفقرة من صفر إلى أقل من 1 فيعني أن درجة الاستخدام قليلة جدا.

❖ إذا كان متوسط الفقرة من 1 إلى أقل من 2 فيعني أن درجة الاستخدام قليلة.

❖ إذا كان متوسط الفقرة من 2 إلى أقل من 3 فيعني أن درجة الاستخدام متوسطة.

❖ إذا كان متوسط الفقرة من 3 إلى أقل من 4 فيعني أن درجة الاستخدام كبيرة.

❖ إذا كان متوسط الفقرة من 4 إلى 5 فيعني أن درجة الاستخدام كبيرة جدا.

- للإجابة عن السؤال الثاني تم التحقق أولاً فيما إذا كان توزيع درجات أفراد العينة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك باستخدام اختبار شابيرو ويلك Shapiro-welk ، وبناء عليه فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة وفقاً لمتغيرات الدراسة، ثم استخرجت نتائج اختبار مان وتني Mann-whittny للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة لاستقصاء درجة استخدام معلمي التربية المهنية لاستراتيجيات التقويم أثناء تقييم طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في مدارس البادية الوسطى، ويتناول هذا الفصل عرضا للنتائج المستخرجة بعد أن تم تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها وفق الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث سيتم عرض النتائج تبعاً لترتيب أسئلة الدراسة.

نتيجة السؤال الأول والذي نصه:

ما الممارسات التقييمية التي يستخدمها معلمو التربية المهنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة من وجهة نظر كل من المعلمين، والجداول (12- 16) تبين هذه النتائج:

المجال الأول : التقويم بالورقة والقلم من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الأول (التقويم بالورقة والقلم) وتقدير درجة استخدامهم لها

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
.1	34	أصحح الأسئلة دون أخذ اسم الطالب بعين الإعتبار.	4,09	0,93	كبيرة جدا
.2	33	أصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.	4,05	0,90	كبيرة جدا
.3	15	أشعر الطلبة بأهمية الاختبار.	4,01	0,92	كبيرة جدا
.4	32	أعتبر الإجابة على سؤال المقال صحيحة إذا كانت قريبة من الإجابة النموذجية.	3,93	1.11	كبيرة
.5	35	أراجع ورقة الاختبار المصححة قبل تسليمها للطلبة بشكل نهائي.	3,91	1,16	كبيرة
.6	1	أعد الاختبار قبل وقت كاف من موعد تطبيقه.	3,84	0,86	كبيرة
.7	9	أوزع علامات الأسئلة وفق متطلبات كل سؤال.	3,80	0,93	كبيرة
.8	41	أضع مقترحات لتحسين أداء الطلبة بناء على نتائجهم.	3,79	1,02	كبيرة
.9	4	أنوع في شكل الأسئلة بين المقالية والموضوعية.	3,79	1,15	كبيرة
.10	11	أتأكد من أن شروط الاختبار مناسبة للطلبة.	3,77	0,89	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
.11	17	أعطي تعليمات شفوية أثناء الاختبار.	3,77	1,10	كبيرة
.12	10	أرتب الأسئلة منطقيا من الأسهل فالأصعب.	3,76	0,85	كبيرة
.13	5	أضع أسئلة تقيس مختلف مستويات نواتج التعلم.	3,75	0,87	كبيرة
.14	36	أعيد أوراق الاختبار للطلبة بعد الإنتهاء من تصحيحها.	3,72	1,31	كبيرة
.15	26	أكون على أتم الاستعداد لحل المشكلات التي يقع فيها الطلبة اثناء تطبيق الاختبار.	3,69	0,97	كبيرة
.16	12	أهيئ الظروف المناسبة للاختبار من حيث المكان والإضاءة والمقاعد...الخ.	3,68	1,03	كبيرة
.17	24	أشجع الطلبة على حل جميع الأسئلة.	3,68	1,18	كبيرة
.18	23	أعزز سلوك الطلبة وأعطيهم التشجيع الكافي لبذل قصارى جهدهم للإجابة عن الاختبار.	3,67	1,01	كبيرة
.19	2	أضع أسئلة شاملة وفقاً لجدول المواصفات المعد للاختبار.	3,65	0,94	كبيرة
.20	37	أراجع إجابات الطلبة الواردة في الاختبار عند تسليم الأوراق.	3,63	1,11	كبيرة
.21	7	أهتم بقياس مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم.	3,63	0,91	كبيرة
.22	3	أضمن الاختبار تعليمات تتعلق بكيفية الإجابة عنه.	3,63	1,11	كبيرة
.23	31	أقدر علامة سؤال المقال بناء على الإجابة الإجمالية للطالب.	3,61	1,26	كبيرة
.24	18	أذكر الطلبة بالزمن المتبقي للاختبار قبل موعد انتهائه بربع ساعة.	3,60	1,22	كبيرة
.25	16	أكثر من توجيه التعليمات والتوجيهات أثناء تطبيق الاختبار.	3,59	1,13	كبيرة
.26	29	أصحح الأخطاء في الاختبار إن وجدت بناء على استفسارات الطلبة.	3,59	1,26	كبيرة
.27	30	أحرص على حصول كل طالب على العلامة التي يستحقها.	3,57	1,39	كبيرة
.28	27	أراعي الطلبة الذين يدركهم وقت الاختبار قبل أن ينهوا إجاباتهم.	3,55	0,96	كبيرة
.29	40	أرصد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلبة.	3,51	1,19	كبيرة
.30	25	أجيب عن استفسارات الطلبة بعد تطبيق الاختبار.	3,51	1,23	كبيرة
.31	6	أتقيد بمواصفات كل نوع من أنواع الأسئلة.	3,47	0,91	كبيرة
.32	8	أستخدم أسئلة المقال أكثر من الموضوعية.	3,39	0,98	كبيرة
.33	39	أحلل نتائج الطلبة على الأوراق الاختبارية بعد الانتهاء من تصحيحها.	3,31	1,20	كبيرة
.34	28	أتعاطف مع الطلبة المجتهدين أثناء تطبيق الاختبار.	3,19	1,29	كبيرة
.35	22	أستعين بمراقبين إضافيين أثناء تطبيق الاختبار إن لزم الأمر.	3,00	1,59	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
.36	38	أطلع الطلبة على علاماتهم بصورة سرية.	2,84	1,56	متوسطة
.37	20	أستخدم أكثر من نموذج للاختبار لمنع الغش.	2,72	1,64	متوسطة
.38	13	أكرر اختباراتي السابقة كما هي لعدة سنوات.	2,71	1,58	متوسطة
.39	19	أتحدث أنا وزميلي المراقب اثناء الاختبار.	2,64	1,65	متوسطة
.40	21	أتساهل مع الطلبة من ناحية الغش.	2,53	1,86	متوسطة
.41	14	أستعين باختبارات زملائي لأختبر بها طلبتي.	2,45	1,68	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3,51**	**0,49**	**كبيرة**

يتضح من الجدول رقم (12) بأن المتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال (التقويم بالورقة والقلم) كان (3,51) وبانحراف معياري(0,49) وبدرجة استخدام كبيرة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (2,45) للفقرة رقم (14) التي تنص على " أستعين باختبارات زملائي لأختبر بها طلبتي"، و (4,09) للفقرة رقم (34) التي تنص على " أصحح الأسئلة دون أخذ اسم الطالب بعين الاعتبار".

وقد بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة جدا (3) فقرات في هذا المجال وهي (أصحح الأسئلة دون أخذ اسم الطالب بعين الإعتبار، وأصحح الأسئلة بدقة وموضوعية، وأشعر الطلبة بأهمية الاختبار).

بينما بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة (32) فقرة في هذا المجال ومنها: (أعتبر الإجابة على سؤال المقال صحيحة إذا كانت قريبة من الإجابة النموذجية، وأراجع ورقة الاختبار المصححة قبل تسليمها للطلبة بشكل نهائي، وأعد الاختبار قبل وقت كاف من موعد تطبيقه).

أما عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها متوسطة فبلغ (6) فقرات ومنها: (أستعين باختبارات زملائي لأختبر بها طلبتي، أتساهل مع الطلبة من ناحية الغش، وأطلع الطلبة على علاماتهم بصورة سرية، وأستخدم أكثر من نموذج للاختبار لمنع الغش، وأكرر اختباراتي السابقة كما هي لعدة سنوات).

ولم يوجد في هذا المجال أي فقرة كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها ضعيفة أو ضعيفة جدا.

المجال الثاني: التقويم المعتمد على الأداء

يبين الجدول (13) نتائج استجابات معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في مجال التقويم المعتمد على الأداء:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الثاني (التقويم المعتمد على الأداء) وتقدير درجة استخدامهم لها

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	57	أربط أداء الطلبة بخبراتهم السابقة.	4,29	4,75	كبيرة جدا
2	52	أراقب الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.	4,05	0.77	كبيرة جدا
3	72	أراعي الفروق الفردية بين طلبة الصف في المهمات الأدائية التي أكلفهم بها.	4,05	1,06	كبيرة جدا
4	42	أنتقي المهمات التقويمية المناسبة لإستراتيجية الأداء.	3,96	0,74	كبيرة
5	68	أراعي وجود الحساسية بين بعض الطلبة أثناء عملهم في مجموعات.	3,91	0,98	كبيرة
6	90	أزود الطلبة بتغذية راجعة فورية حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء.	3,91	1.16	كبيرة
7	88	أتأكد فيما إذا كان من الممكن تنفيذ الأداء العملي ضمن حدود الوقت والمكان ...الخ.	3,81	1,06	كبيرة
8	77	أكلف الطلبة بأداء عملي لمهمة محددة لإظهار المعرفة.	3,80	1,20	كبيرة
9	66	أقارن بين مستويات أداء الطلبة فرديا وجماعيا.	3,79	0,93	كبيرة
10	55	أنوع الأنشطة الصفية الأدائية المقدمة للطلبة.	3,77	0,92	كبيرة
11	67	أحاول إدراك المعاني والدلالات التي تكمن وراء السلوك الذي يؤديه الطلبة.	3,76	0,85	كبيرة
12	78	أجري مناظرات بين فريقين للمحاورة والنقاش حول هدف تعليمي.	3,75	1,00	كبيرة
13	87	أختار مهمات أدائية مرتبطة بواقع حياة الطلبة بحيث تكون مثيرة لهم.	3,71	1,06	كبيرة
14	44	أنتقي الأداة المناسبة لتقييم الأداء (سجل قصصي، سلم تقدير، قائمة رصد ...الخ).	3,69	1,09	كبيرة
15	71	أراعي احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أدائهم.	3,76	1,17	كبيرة
16	48	أصوغ الأداءات المراد تقويمها بصورة سلوكيات قابلة للملاحظة.	3,73	0,88	كبيرة
17	43	أحدد المعايير ومستويات الأداء.	3,68	0,95	كبيرة
18	45	أحدد شروط وظروف الأداء مثل الأجهزة والأدوات المطلوبة.	3,68	0,99	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
19	56	أضع خططاً واضحة وشاملة العناصر للأداء المطلوب تقييمه.	3,67	0,89	كبيرة
20	79	أضع تقييمات خاصة للطلبة عن طريق المحاكاة ولعب الأدوار.	3,67	1,18	كبيرة
21	49	اضع جدولاً زمنياً للإعداد والأداء.	3,65	0,91	كبيرة
22	80	أحدد نقاط الفهم الرئيسية التي يجب أن يظهرها الطالب في أدائه للمهمة.	3,64	0,90	كبيرة
23	60	أهتم للإيماءات الجسدية وتعبيرات الطلبة أثناء أداء المهمة.	3,64	1,04	كبيرة
24	76	أكلف الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة.	3,64	1,12	كبيرة
25	50	أطلع على خطط الطلبة حول الأداء المراد تطبيقه.	3,63	0,94	كبيرة
26	59	أتقيد بالوقت المخصص للطالب أثناء تقديمه المهمة.	3,63	1,06	كبيرة
27	81	أقيم الأداء الحقيقي الذي يظهره الطلبة.	3,59	1,09	كبيرة
28	69	قد أعيد جدولة الوقت للطلبة الذين لم يتمكنوا من إنجاز مهمتهم في الوقت المحدد.	3,57	1,05	كبيرة
29	74	أعرض للطلبة نموذجاً عن المهمة المراد تنفيذها.	3,56	1,17	كبيرة
30	51	أوفر المواد والأدوات والتجهيزات اللازمة للطلبة لتأدية المهمات.	3,55	1,28	كبيرة
31	84	أستخدم استراتيجية الحديث مع الطلبة بالتركيز على الزمن.	3,53	1,02	كبيرة
32	75	أستخدم مجموعة متناسقة من المعايير (رسمية، وغير رسمية من إعداد المعلم) لتقييم أداء الطلبة.	3,53	1,14	كبيرة
33	73	أحدد قائمتين بالتكليفات الإجبارية والإختيارية المطلوب من الطلبة تأديتها عملياً وأعرضها لهم.	3,53	1,18	كبيرة
34	86	أحدد فيما إذا كانت المهمة الأدائية تتطلب استخدام مهارات معرفية عليا.	3,52	1.11	كبيرة
35	46	أحدد فيما إذا كان الأداء فردياً أو جماعياً.	3,49	1,12	كبيرة
36	85	أستخدم استراتيجية المعرض لتقييم إنجازات الطلبة .	3,48	1.19	كبيرة
37	82	أحدد المهارات التي أريد من الطلبة تطبيقها.	3.47	1,14	كبيرة
38	83	أحلل النشاطات والمهمات التي طبقها الطلبة إلى مكوناتها الأولية.	3,47	1,22	كبيرة
39	89	أخبر الطلبة بكيفية تحقيق التميز في أداء مهمة معينة.	3,45	1,09	كبيرة
40	65	أسأل الطلبة عن مهمات أكاديمية يقومون بها باستمرار خارج المدرسة.	3,37	1,12	كبيرة
41	53	أقلل من عدد المعايير التقويمية حتى أتمكن من ملاحظتها جميعاً أثناء تنفيذ الطلبة للمهمة.	3,32	1,19	كبيرة
42	54	أراعي اهتمامات الطلبة وميولهم في توزيع المهمات الأدائية.	3,31	1,34	كبيرة
43	58	أقوم بتوظيف الرحلات العلمية والزيارات الميدانية حيث يلزم.	3,21	1,29	كبيرة
44	70	أبين للطلبة معايير تقييم الأداء.	3,16	1,38	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
45	47	أشرك الطلبة ببناء معايير تقييم الأداء.	3,11	1,19	كبيرة
46	61	أحدد عنواناً ورقماً للمهمة العملية المراد تقويمها.	3,11	1,41	كبيرة
47	62	أوضح آلية إجراء المهمة المراد تقويمها.	3,04	1,46	كبيرة
48	64	أكلف الطلبة بكتابة تقرير مفصل عن أدائهم المهمة.	2,79	1,35	متوسطة
49	63	أستخلص التوصيات اللازمة بعد أداء الطلبة للمهمات.	2,63	1,62	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3.57**	**0.51**	**كبيرة**

يتضح من الجدول رقم (13) بأن المتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال كان (3,57) وبانحراف معياري(0,51) وبدرجة استخدام كبيرة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (2,63) للفقرة رقم (63) التي تنص على " أستخلص التوصيات اللازمة بعد أداء الطلبة للمهمات "، و (4,29) للفقرة رقم (57) التي تنص على " أربط أداء الطلبة بخبراتهم السابقة".

وقد بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة جدا (3) فقرات في هذا المجال وهي: (أربط أداء الطلبة بخبراتهم السابقة، وأراقب الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات، وأراعي الفروق الفردية بين طلبة الصف في المهمات الادائية التي أكلفهم بها).

بينما بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة (44) فقرة في هذا المجال ومنها (أنتقي المهمات التقويمية المناسبة لإستراتيجية الأداء، وأراعي وجود الحساسية بين بعض الطلبة أثناء عملهم في مجموعات، وأتأكد فيما إذا كان من الممكن تنفيذ المهمة ضمن حدود الوقت والمكان ...الخ).

أما عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها متوسطة فبلغ فقرتين، وهما: (أكلف الطلبة بكتابة تقرير مفصل عن أدائه المهمة، وأستخلص التوصيات اللازمة بعد أداء الطلبة للمهمات).

ولم يوجد في هذا المجال أي فقرة كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها ضعيفة أو ضعيفة جدا.

المجال الثالث: التقويم بالملاحظة

يبين جدول رقم (14) نتائج استجابات معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في مجال التقويم بالملاحظة كما هو مبين في الجدول رقم (14):

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الثالث (التقويم بالملاحظة) وتقدير درجة استخدامهم لها

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	109	أتأكد من صحة الملاحظات ودقتها قبل الأخذ بها في التقييم.	4,00	0,96	كبيرة جدا
2	110	أتدرب على استخدام جميع المستلزمات والأدوات المناسبة للملاحظة.	3,99	0,95	كبيرة
3	99	أحرص على أن أكون موضوعيا أثناء الملاحظة.	3,97	0.87	كبيرة
4	107	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الملاحظة.	3,95	0,93	كبيرة
5	102	ألاحظ أداء طلابي أثناء عملية التدريس.	3,88	1,03	كبيرة
6	108	أختار ظاهرة متاحة للملاحظة كي اشاهدها بيسر وسهولة.	3,80	0.81	كبيرة
7	97	أقوم بتكرار الملاحظة أكثر من مرة للتحقق من موثوقيتها.	3,73	1,16	كبيرة
8	104	أسجل الملاحظات بدقة في بطاقة ملاحظة أعدت مسبقا على أسس علمية.	3,71	1,06	كبيرة
9	111	أتأثر بعوامل التوقع والأفكار. السابقة عن الطالب موضع الملاحظة.	3,68	1,12	كبيرة
10	113	أركز أثناء الملاحظة على السمات نفسها لجميع الطلبة.	3,68	1,12	كبيرة
11	95	أركز على أكثر من نوع من السلوك أثناء الملاحظة.	3,67	0,83	كبيرة
12	103	أجري الملاحظة في أماكن وأوقات وظروف مختلفة.	3,67	0.91	كبيرة
13	112	أهتم بملاحظة المهارات اللفظية وغير اللفظية للطلبة مثل الاهتمامات والقدرات والإستعدادات.	3,64	1,15	كبيرة
14	105	أحاول قدر الامكان ألا أشعر الطالب بأنه تحت الملاحظة ليسلك السلوك الطبيعي.	3,64	1,16	كبيرة
15	101	أدون الملاحظات بأسرع وقت ممكن.	3,61	0.98	كبيرة
16	92	أصمم أداة تسجيل للملاحظة(سلم تقدير،قائمة شطب،...الخ).	3,60	1,10	كبيرة
17	93	أحدد السلوك المراد ملاحظته بدقة من خلال أفعال محددة قابلة للقياس والملاحظة.	3,57	1,16	كبيرة
18	116	أعتبر الإستنتاجات التي توصلت اليها أولية لحين الحصول على معلومات متجمعة.	3,57	1,18	كبيرة
19	106	أستخدم التسجيل اليدوي أو الآلي للملاحظة.	3,56	1,09	كبيرة
20	94	أحدد الطلبة المعنيين بالملاحظة بصفة خاصة.	3,55	0,98	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
21	100	أقوم بتكميم نتائج الملاحظة بحيث أعطيها قيمة رقمية وفق شروط معينة.	3,49	1,19	كبيرة
22	114	أحدد الاهداف الوجدانية تعريفا إجرائياً واضحاً ليسهل ملاحظتها.	3,47	1,22	كبيرة
23	98	أجمد الحكم على السلوك في حالة عدم تكراره.	3,41	1,07	كبيرة
24	91	أرتب المهمات والممارسات ومؤشرات الأداء في جدول وفقاً لتسلسل منطقي.	3,37	1,26	كبيرة
25	115	أتوصل الى استنتاجات من أحداث قليلة غير متكررة.	3,21	1,31	كبيرة
26	96	أستعين بأحد المعلمين لمساعدتي أثناء الملاحظة.	2,96	1,61	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3,63**	**0,59**	**كبيرة**

يتضح من الجدول رقم (14) بأن المتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال (التقويم بالملاحظة) كان (3,63) وبانحراف معياري(0,59) وبدرجة استخدام كبيرة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (2,96) للفقرة رقم (96) التي تنص على " أستعين بأحد المعلمين لمساعدتي أثناء الملاحظة "، و (4,00) للفقرة رقم (109) التي تنص على " أتأكد من صحة الملاحظات ودقتها قبل الأخذ بها في التقييم ".

وقد بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة جدا فقرة واحدة فقط في هذا المجال، وهي (أصحح الأسئلة دون أخذ اسم الطالب بعين الاعتبار).

بينما بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة (24) فقرة في هذا المجال، ومنها (أتدرب على استخدام جميع المستلزمات والأدوات المناسبة للملاحظة، وأحرص أن أكون موضوعيا أثناء الملاحظة، وأراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الملاحظة، وألاحظ أداء طلابي أثناء عملية التدريس، وأختار ظاهرة متاحة للملاحظة كي اشاهدها بيسر وسهولة).

وقد بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها متوسطة (1) فقرة في هذا المجال، وهي (أستعين بأحد المعلمين لمساعدتي أثناء الملاحظة).

ولم يوجد في هذا المجال أي فقرة كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها ضعيفة أو ضعيفة جدا.

المجال الرابع: التقويم بالتواصل

يبين جدول رقم (15) نتائج استجابات معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في مجال التقويم بالتواصل كما هو مبين في الجدول رقم (15):

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الرابع (التقويم بالتواصل) وتقدير درجة استخدامهم لها

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	117	أحدد الوقت المناسب للتواصل.	4,01	0.99	كبيرة جدا
2	135	أحرص على التواصل البصري مع الطلبة.	3,91	1.16	كبيرة
3	155	أراعي السرية التامة والأمانة في تقييمي الطلبة أثناء تواصلي معهم.	3,88	1.10	كبيرة
4	138	أسجل درجات الطالب أثناء تواصلي معهم في سجل خاص.	3,88	1,11	كبيرة
5	140	أجذب انتباه أي طالب يحاول الخروج عن الموضوع الرئيسي الذي أسأله بشأنه وأعيده إليه.	3,88	1,15	كبيرة
6	118	أهيئ الجو المناسب للتواصل مع الطلبة لغايات التقويم.	3,83	1,06	كبيرة
7	120	أقوم بانتقاء وصياغة الأسئلة المناسبة لطرحها على الطلبة.	3,79	1,21	كبيرة
8	124	أقوم بتوفير تغذية راجعة فورية للطلبة حول إجاباتهم عن الأسئلة.	3,75	1,05	كبيرة
9	162	أنوع في استخدامي لأشكال المقابلة (محددة، وغير محددة).	3,75	1,31	كبيرة
10	136	أعطي الطلبة وقتاً كافياً قبل السماح لهم بالإجابة عن الأسئلة التي اطرحها.	3,73	1,23	كبيرة
11	166	أتعامل مع نتائج التقويم بما يخدم الطالب والعملية التدريسية.	3,71	1.19	كبيرة
12	141	أصيغ الأسئلة الموجهة للطلبة أثناء التواصل بصيغ واضحة ومفهومة.	3,69	0,94	كبيرة
13	134	أستمع لإجابة الطالب حتى النهاية دون أي مقاطعة.	3,68	1,22	كبيرة
14	163	أتأكد من معرفة الطلبة للهدف من المقابلة/ المؤتمر.	3,67	1.18	كبيرة
15	139	أمهد لأن أنهي المقابلة في جو يسوده الإحترام.	3,67	1,28	كبيرة
16	128	أتابع تقدم الطلبة باستمرار أثناء تواصلي معهم.	3,65	1.13	كبيرة
17	146	أضع تقييماً خاصاً لوضوح الصوت ودرجته.	3,65	1.25	كبيرة
18	119	أستخدم التعبيرات اللغوية المناسبة لمستوى الطلبة عند استخدامي لإستراتيجية التواصل.	3,63	1,15	كبيرة
19	152	أشجع الطلبة على التعبير الفوري والتلقائي عن اتجاهاتهم وقيمهم.	3,61	1.10	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
20	121	أنصت وأصغي بوعي للطلبة.	3,60	1,15	كبيرة
21	157	أتوخى الدقة والموضوعية عند تسجيل البيانات التي أحصل عليها من المقابلة.	3,60	1,36	كبيرة
22	122	أعد الأداة المناسبة لتسجيل المعلومات التي يتم الحصول عليها من الطلبة أثناء التواصل.	3,57	1.10	كبيرة
23	156	أسجل المعلومات التي يدلي بها الطالب فوراً أثناء المقابلة.	3,56	1.11	كبيرة
24	141	أستعرض خبراتي السابقة أثناء التواصل.	3,56	1,38	كبيرة
25	126	أحضر أسئلة لفهم وجهة نظر الطلبة واقتراح الخطوات اللاحقة.	3,52	1,07	كبيرة
26	137	أوفر مناخاً مناسباً للمقابلة يقوم على الود والعطف.	3,52	1,13	كبيرة
27	159	أتابع تقدم الطلبة من خلال طرح الأسئلة والأجوبة.	3,51	1,18	كبيرة
28	145	أتحيز أحيانا في طرح أسئلتي سلباً وايجاباً.	3,51	1,20	كبيرة
29	125	أحدد مواعيد لرصد التقدم وعقد اللقاءات والمقابلات التقييمية بيني وبين الطلبة.	3,48	1,17	كبيرة
30	132	أضع قائمة لمعايير التقويم بالتواصل.	3,48	1,27	كبيرة
31	164	أصوغ الأسئلة الموجهة للطلبة بحيث تكون قصيرة وواضحة.	3,48	1,28	كبيرة
32	147	أخصص درجات للإيماءات والتعبيرات الجسدية.	3,47	1,23	كبيرة
33	148	أقوم باشراك الطلبة في تنفيذ مقررات الأنشطة التي تتطلب إجراء مقابلات.	3.44	1,25	كبيرة
34	129	أستخدم المقابلة أو المؤتمر للطلبة وأقرانهم.	3,43	1,20	كبيرة
35	150	أضع مواعيد منتظمة وثابتة للمقابلات والمؤتمرات منذ بدء العام الدراسي.	3,43	1,21	كبيرة
36	165	أستخدم أدوات مناسبة لتدوين نتائج المقابلة.	3,43	1,26	كبيرة
37	123	أحلل البيانات الناتجة عن تواصلي مع الطلبة.	3,41	1,22	كبيرة
38	149	أقوم بإخبار الطلبة وأولياء الأمور بسياسة التقييم بالتواصل في بدء العام.	3,39	1,25	كبيرة
39	131	أناقش مع الطلبة قائمة معايير التقويم في استراتيجية التواصل.	3,37	1,19	كبيرة
40	127	أدير لقاء لفهم وجهة نظر الطالب ومبرراته.	3,36	1,09	كبيرة
41	154	أنظم عملية تبادل الأسئلة والأجوبة.	3,35	1,32	كبيرة
42	160	أوجه الأسئلة نفسها لجميع الطلبة.	3,31	1,31	كبيرة
43	143	أبدأ بطرح أسئلة عامة ومشوقة دون أن تستغرق وقتاً طويلاً.	3,28	1,40	كبيرة
44	142	أسمح للأسرة والمهتمين بحضور المقابلات واللقاءات مع طلبتي.	3,27	1,46	كبيرة
45	152	أشجع الطلبة لإبداء آرائهم ومشاعرهم نحو الموضوع المطروح.	3,23	1,56	كبيرة
46	144	أعرف الطلبة بأهداف المؤتمر أو المقابلة.	3,07	1,60	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
47	130	أفاجئ الطلبة بمواعيد المقابلات.	3,05	1,51	كبيرة
48	158	أتعجل الطلبة بالحصول على الإجابة.	3,01	1,40	كبيرة
49	151	أراقب آثار أفعال وقرارات الطلبة أثناء تنفيذ المقابلة.	2,95	1,48	متوسطة
50	153	أكلف طالبا بتنظيم المؤتمرات واللقاءات.	2,85	1,58	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3,52**	**0,47**	**كبيرة**

يتضح من الجدول رقم (15) بأن المتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال كان (3,52) وبانحراف معياري (0,47) وبدرجة استخدام كبيرة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (2,85) للفقرة رقم (153) التي تنص على " أكلف طالبا بتنظيم المؤتمرات واللقاءات"، و(4,01) للفقرة رقم (117) التي تنص على " أحدد الوقت المناسب للتواصل لغايات التقويم".

وقد بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة جدا فقرة واحدة فقط في هذا المجال وهي (أحدد الوقت المناسب للتواصل).

بينما بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة (47) فقرة في هذا المجال، ومنها (أحرص على التواصل البصري مع الطلبة، وأراعي السرية التامة والأمانة في تقييمي الطلبة أثناء تواصلي معهم، وأسجل درجات الطالب في سجل خاص، وأجذب انتباه أي طالب يحاول الخروج عن الموضوع الرئيسي وأعيده إليه، وأهيئ الجو المناسب للتواصل).

أما عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها متوسطة فبلغ فقرتين وهما (أراقب آثار أفعال وقرارات الطلبة أثناء تنفيذ المقابلة، وأكلف طالبا بتنظيم المؤتمرات واللقاءات).

ولم يوجد في هذا المجال أي فقرة كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها ضعيفة أو ضعيفة جدا.

المجال الخامس: التقويم بمراجعة الذات

يبين جدول رقم (16) نتائج استجابات معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في مجال التقويم بمراجعة الذات كما هو مبين في الجدول رقم (16):

الجدول(16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل فقرة من فقرات المجال الخامس (التقويم بمراجعة الذات) وتقدير درجة استخدامهم لها

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	169	أتاكد أن العمل الناتج من تنفيذ الطالب نفسه.	3,84	1,13	كبيرة
2	167	أعتمد معايير محددة للتقويم باستخدام مراجعة الذات.	3,79	1,18	كبيرة
3	168	ألخص الأفكار أو الخصائص أو الميزات من الحدث وأرفقها في يوميات الطالب.	3,73	1,14	كبيرة
4	186	أسمح للطلبة بمراجعة نتائجهم التقييمية.	3,68	0,86	كبيرة
5	176	أخصص جانباً من تقييمي للطالب من خلال تقييمه لذاته.	3,68	0,93	كبيرة
6	185	أمنح لطلبتي الحق باستخدام معايير التقويم المعدة لتقييمهم وذلك لتقييم أنفسهم بواسطتها.	3,68	1,03	كبيرة
7	194	أشجع الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة (انتقال أثر التعلم).	3,67	1,11	كبيرة
8	178	أشجع الطلبة على حل مشكلاتهم الدراسية بأنفسهم.	3,64	0,97	كبيرة
9	179	أوضح للطلبة كيفية استخدام نتائج التقييم في تحسين العملية التعليمية الخاصة بهم.	3,64	1,06	كبيرة
10	188	أطلع الأسرة والإدارة المدرسية على ملف إنجاز الطالب ويومياته.	3,64	1,09	كبيرة
11	177	أستخدم أراء الطلبة وتقييمهم لأنفسهم في تجويد العملية التعليمية.	3,63	0,94	كبيرة
12	182	أحفز الطلبة باستمرار لأن يظهروا ما تعلموه.	3,63	1,08	كبيرة
13	183	أستخدم التقييم الذاتي لرصد وضبط العملية التعليمية.	3,60	1,07	كبيرة
14	193	أشجع الطلبة على استخراج أسئلة من الدروس التي تعلموها والإجابة عنها.	3,57	1,21	كبيرة
15	170	أوظف ملف إنجاز الطالب لتقويم مهاراته.	3,56	1,01	كبيرة
16	175	أحاول جاهدا بإقناع الطالب حول أهمية تقويم الذات.	3,56	1,08	كبيرة
17	180	أركز على دور الطالب في المشاركة في العملية التقييمية.	3,52	1,16	كبيرة
18	181	أقوم بتقييم ملفات الطلبة ويومياتهم بشكل موضوعي وعادل.	3,51	1,12	كبيرة
19	184	أزود الطلبة بالخبرات الكافية لمساعدتهم على تطوير التقييم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي.	3,48	1,21	كبيرة
20	172	أتأكد أن الطالب ينتقي أعماله بعناية استناداً إلى المستويات ونواتج التعلم.	3,47	1,14	كبيرة
21	190	أعرض للطلبة نموذجاً عن ملف إنجازهم ويومياتهم.	3,45	1,02	كبيرة

رتبة الفقرة حسب المتوسط	رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
22	189	أقدم لطلبتي فكرة عن ملف الإنجاز التعليمي ويومياتهم.	3,44	1,06	كبيرة
23	173	أحدد مسبقا محكات الحكم على مستويات ملف الإنجاز.	3,37	1,29	كبيرة
24	174	أشجع الطالب على طرح أسئلة حول أدائه.	3,36	1,30	كبيرة
25	192	أشجع الطلبة على تقويم انشطة زملائهم داخل الصف.	3,35	0,97	كبيرة
26	171	أتأكد أن الطالب يعرض الملف بطريقة مرتبة سهلة الفهم.	3,35	1,38	كبيرة
27	191	أحتفظ بسجلات أرفقها ليوميات وملف الطالب مدون فيها أنشطته المميزة.	3,21	1,40	كبيرة
28	187	أفتح المجال للطلبة بأن يصححوا أوراق زملائهم الاختبارية بعد إعطائهم الإجابات النموذجية.	2,99	1,38	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			**3,54**	**0.32**	**كبيرة**

يتضح من الجدول رقم (16) بأن المتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال كان (3,54) وبانحراف معياري (0,32) وبدرجة استخدام كبيرة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (2,99) للفقرة رقم (187) التي تنص على " أفتح المجال للطلبة بأن يصححوا أوراق زملائهم الاختبارية بعد إعطائهم الإجابات النموذجية"، و(3,84) للفقرة رقم (169) التي تنص على " أتاكد أن العمل الناتج من تنفيذ الطالب نفسه ".

وقد بلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتصلة بها كبيرة (27) فقرة في هذا المجال ومنها (أعتمد معايير محددة للتقويم باستخدام مراجعة الذات، وألخص الأفكار أو الخصائص أو الميزات من الحدث وأرفقها في يوميات الطالب، وأسمح للطلبة بمراجعة نتائجهم التقييمية، وأخصص جانباً من تقييمي للطالب من خلال تقييمه لذاته، وأمنح لطلبتي الحق باستخدام معايير التقويم المعدة لتقييمهم وذلك لتقييم أنفسهم بواسطتها).

أما عدد الفقرات التي كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها متوسطة فبلغ (1) فقرة وهي (أفتح المجال للطلبة بأن يصححوا أوراق زملائهم الاختبارية بعد إعطائهم الإجابات النموذجية).

ولم يوجد في هذا المجال أي فقرة كانت درجة تقدير المعلمين لممارساتهم المتعلقة بها كبيرة جدا أو ضعيفة أو ضعيفة جدا.

نتيجة السؤال الثاني والذي ينص على:

هل تختلف الممارسات التقييمية التي يستخدمها معلمو التربية المهنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر، وأنثى)، وعدد سنوات خبرته (خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات)، ومؤهله العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق أولا فيما إذا كان توزيع درجات أفراد العينة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك باستخدام اختبار شابيرو ويلك Shapiro–Wilk والذي أظهرت نتائجه اختلاف توزيع الاستجابات عن التوزيع السوي في بعض المجالات الفرعية للأداة (ملحق رقم 10)، وبناء عليه، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة وفقا لمتغيرات الدراسة، ثم استخرجت نتائج اختبار مان وتني Mann- Whittny للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات الدراسة. وتبين الجداول ذوات الأرقام (17- 19) هذه النتائج.

أ- نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير الجنس:

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، ونتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير الجنس

المجالات	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
التقويم بالورقة والقلم	ذكور	39	142,95	22,81	37,24	1452,50	672,50	0,313-	0,754
	اناث	36	145,17	16,92	38,82	1397,50			
التقويم المعتمد على الأداء	ذكور	39	170,33	29,85	34,51	1346,00	566,00	1,443-	0,149
	اناث	36	179,58	17,11	41,78	1504,00			
التقويم بالملاحظة	ذكور	39	92,85	18,00	36,21	1412,00	632,00	0,743-	0,458
	اناث	36	96,06	11,71	39,94	1438,00			
التقويم بالتواصل	ذكور	39	175,77	24,78	37,86	1476,50	696,50	0,58-	0,953
	اناث	36	175,89	21,86	38,15	1373,50			
التقويم بمراجعة الذات	ذكور	39	99,51	17,61	39,69	1548,00	636,00	0,700-	0,484
	اناث	36	98,50	15,54	36,17	1302,00			
الأداة الكلية	ذكور	39	681,41	88,95	36,50	1423,50	643,50	0,620-	0,535
	اناث	36	695,19	66,55	39,63	1426,50			

يلاحظ من الجدول رقم (17) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف جنس المعلم، فقد كانت قيمة إحصائي الاختبار المحسوبة غير دالة في كل منها.

ب- نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، ونتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
التقويم بالورقة والقلم	خمس سنوات فأقل	47	144,96	20,59	40,11	1885,00	559,00	1,085-	0,278
	أكثر من خمس سنوات	28	142,43	19,52	34,46	965,00			
التقويم المعتمد على الأداء	خمس سنوات فأقل	47	173,02	26,03	36,82	1730,50	602,50	0,608-	0,543
	أكثر من خمس سنوات	28	177,71	22,89	39,98	1119,50			
التقويم بالملاحظة	خمس سنوات فأقل	47	92,72	17,63	35,17	1653,00	525,00	1,458-	0.154
	أكثر من خمس سنوات	28	97,18	9,94	42,75	1197,00			
التقويم بالتواصل	خمس سنوات فأقل	47	175,85	24,24	38,07	1789,50	654,50	0,38-	0,969
	أكثر من خمس سنوات	28	175,89	21,97	37,88	1060,50			
التقويم بمراجعة الذات	خمس سنوات فأقل	47	99,26	17,36	38,71	1819,50	624,50	0,367-	0,714
	أكثر من خمس سنوات	28	98,64	15,40	36,80	1030,50			
الأداة الكلية	خمس سنوات فأقل	47	685,81	85,17	37,60	1767,00	639,00	0,208-	0,835
	أكثر من خمس سنوات	28	691,75	68,01	38,68	1083,00			

يلاحظ من الجدول رقم (18) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرة المعلمين، فقد كانت قيمة إحصائي الاختبار المحسوبة غير دالة في كل منها.

ج- نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، ونتائج اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلم

المجالات	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
التقويم بالورقة والقلم	أقل من بكالوريوس	14	139,07	17,34	32,96	461,50	356,50	0,959-	0,338
	بكالوريوس فأكثر	61	145,15	20,64	39,16	2388,50			
التقويم المعتمد على الأداء	أقل من بكالوريوس	14	173,93	26,78	35,39	495,50	390,50	0,496-	0,620
	بكالوريوس فأكثر	61	174,97	24,62	38,60	2354,50			
التقويم بالملاحظة	أقل من بكالوريوس	14	95,86	12,72	40,32	564,50	394,50	0,442-	0,658
	بكالوريوس فأكثر	61	94,05	15,90	37,47	2285,50			
التقويم بالتواصل	أقل من بكالوريوس	14	178,71	22,79	41,18	576,50	382,50	0,506-	.0,545
	بكالوريوس فأكثر	61	175,16	23,51	37,27	2273,50			
التقويم بمراجعة الذات	أقل من بكالوريوس	14	99,64	17,35	38,25	535,50	423,50	0,048-	0,962
	بكالوريوس فأكثر	61	98,89	16,51	37,94	2314,50			
الأداة الكلية	أقل من بكالوريوس	14	687,21	81,90	38,50	539,00	420,00	0,095-	0,924
	بكالوريوس فأكثر	61	688,21	78,74	37,89	2311,00			

يلاحظ من الجدول رقم (19) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي لهم، فقد كانت قيمة إحصائي الاختبار المحسوبة غير دالة في كل منها.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل تفسير ومناقشة النتائج التي تم عرضها في الفصل السابق، وذلك استنادا لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وكذلك من خلال الأدب التربوي والإطار النظري.

مناقشة نتيجة السؤال الأول والذي نص على:

- ما الممارسات التقييمية التي يستخدمها معلمو التربية المهنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم ؟

المجال الأول: التقويم باستخدام الورقة والقلم

بينت النتائج أن أكثر الممارسات التقييمية استخداما في مجال الورقة والقلم هي الممارسة رقم (34) والتي تنص على" أصحح الأسئلة دون أخذ اسم الطالب بعين الاعتبار" بمتوسط حسابي (4,09) وبانحراف معياري (0,93).

بينما جاءت الممارسة رقم (33) والتي تنص على"أصحح الأسئلة بدقة وموضوعية" بمتوسط حسابي (4,05) وبانحراف معياري (0,90) في الترتيب الثاني. أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الممارسة رقم (15) والتي تنص على"أشعر الطلبة بأهمية الاختبار" بمتوسط حسابي(4,01) وبانحراف معياري (0,92).

والملاحظ للممارسات الثلاثة الأولى والتي كانت درجة استخدامها كبيرة جدا عند معلمي التربية المهنية، سيدرك مدى حرص معلمي التربية المهنية على حصول الطلبة على درجاتهم الحقيقية في الاختبار، وذلك من خلال موضوعية التصحيح والحرص على عدم الانحياز لأي طالب من خلال عدم أخذ اسمه في عين الاعتبار أثناء التصحيح، فهذا يدلل على اهتمام المعلمين في حصول كل طالب على درجته الحقيقية دون أن تختلط بعلامة أي طالب آخر، وليحصل هذا التمييز فلا بد أن يستخدموا معهم ممارسات تقييمية جيدة ومنوعة كي يصلوا لهدفهم بتحديد درجة الطلبة الحقيقية. وربما جاءت التراتيب الثلاثة الأخيرة في هذا المجال لتؤكد ذلك، فالمعلمون يحرصون على عدم استخدام اختبارات زملائهم السابقة والتي لا تقيس بالضرورة مستوى الطلبة الحاليين، عدا أن ظروف الاختبارات السابقة قد لا تكون مناسبة لظروف الطلبة الحاليين، وبالتالي يجب أن يكون لديهم اختبار خاص بهم موضوع من قبل المعلم الحالي والمطلع على قدراتهم كافة. لذا فقد جاءت الممارسة رقم (14) والتي تنص على" أستعين باختبارات زملائي لأختبر بها طلبتي" بمتوسط حسابي (2,45) وبانحراف معياري (1.68) في الترتيب الأخير. ومما يؤكد أيضا حرص معلمي التربية المهنية على حصول كل طالب على درجته الحقيقية ما نصت عليه الفقرة ذات الترتيب ما قبل الأخير رقم (21) والتي تنص على" أتساهل مع الطلبة من ناحية

الغش" بمتوسط حسابي (2,53) وبانحراف معياري(1,86) وهذا الترتيب يدل أيضا على حرص المعلم على سلامة سير الامتحان دون أن يؤثر طالب على علامة الآخر بأي وسيلة، كما أن الممارسة رقم (19) والتي متوسطها (2,64) وانحرافها المعياري (1,95) يدلل أيضا على حرص المعلم على حسن سير الامتحان دون أي عائق كحديثه مع زميله المراقب، حيث أن الترتيب ما قبل الأخيرين أكد على درجة تقدير متوسطة لهذه الممارسة والتي تنص على "أتحدث أنا وزميلي المراقب أثناء الاختبار. وبالنسبة للمتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال فقد كان (3,51) وبانحراف معياري(0,49) وبدرجة استخدام كبيرة وقد احتل الترتيب الرابع بين المجالات كافة، وهذا يدلل على عدم اقتصار التربية المهنية على الجانب التقليدي انما تعدته لجوانب أخرى أكثر شمولية.

المجال الثاني: التقويم المعتمد على الأداء

بينت النتائج أن أكثر الممارسات التقييمية استخداما في مجال التقييم المعتمد على الأداء ما تنص عليه الممارسة رقم (57)" أربط أداء الطلبة بخبراتهم السابقة" بمتوسط حسابي (4,29) وبانحراف معياري (4,75) وبدرجة استخدام كبيرة جدا، وهذا يدلل على مدى اهتمام معلمي التربية المهنية بتوظيف ما يمتلكه الطالب من خبرات سابقه في أدائه الحالي، ويعد هذا جزءا مما تسعى إليه التربية المهنية. أما في الترتيب الثاني فلقد جاءت الممارسة رقم (52) والتي تنص على " أراقب الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات" بمتوسط حسابي(4,05) وبانحراف معياري (0,77) وبدرجة استخدام كبيرة جدا، وكذلك حصلت الممارسة رقم (72) على المرتبة نفسها والتي تنص على" أراعي الفروق الفردية بين طلبة الصف" بمتوسط حسابي (4,05) وبانحراف معياري (1,06). بينما جاء في الترتيب الثالث الممارسة رقم (42) والتي تنص على "أنتقي المهمات التقويمية المناسبة لاستراتيجية الأداء" بمتوسط حسابي (3,96) وبانحراف معياري (0,74) وبدرجة استخدام كبيرة، وربما أن مراقبة المعلم لطلبته في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات من شأنه أن يجعله يلاحظ الفروق الفردية، ولهذا السبب جاءت هاتان الممارستان بشكل متتابع، وذلك ربما لارتباطهما معا وربما أن انتقاء المهمات المناسبة لاستراتيجية الأداء جاءت في التراتيب الثلاثة الأولى لأن كل ما يليها من ممارسات لها علاقة بالأداء، تكون صلتها بالمهمة المنتقاة وثيقة جدا. فإن حسن اختيار الاستراتيجية حسن ما يليها من خطوات والعكس بالعكس. ومن جهة أخرى فقد جاء في الترتيب الأخير الممارسة رقم (63) والتي تنص على " أستخلص التوصيات اللازمة بعد أداء الطلبة للمهمات " بمتوسط حسابي (2,63) وبانحراف معياري (1,62)، وربما يدلل هذا على عدم اهتمام معلمي التربية المهنية بالتعقيب على أعمال الطلبة على أساس أنهم قادرون على توصية أنفسهم بأنفسهم من خلال أعمالهم، فالشائع أن الطلبة يفضلون

الأعمال الأدائية على غيرها، فهم بذلك ليسوا بحاجة لتوصيات تتعلق بأدائهم، فالخبرة السابقة كفيلة بتصويب أعمالهم ومهامهم، ومما يؤيد ذلك عدم استخلاص التوصيات اللازمة بعد أداء الطلبة للمهمات وعدم تكليف المعلمين طلبتهم بكتابة تقارير عما يعملوه بشكل كاف، فربما أنهم لا يرون حاجة في ذلك طالما أن الطلبة ينجزون مهمتهم عمليا، وهذا ما جاء في الممارسة ما قبل الأخيرة رقم (64) والتي تنص على " أكلف الطلبة بكتابة تقرير مفصل عن أدائه المهمة، بمتوسط حسابي (2,79) وبانحراف معياري (1,35)، والممارسة الأخيرة والتي نصت على " أستخلص التوصيات اللازمة بعد أداء الطلبة للمهمات" بمتوسط حسابي (2,63) وانحراف معياري (1,62)، أما في الترتيب ما قبل الأخيرين فقد جاءت الممارسة رقم (62) والتي تنص على " أوضح آلية اجراء المهمة المراد تقويمها " بمتوسط حسابي (3,04) وبانحراف معياري (1,46). وربما أن موقع هذه الممارسة في هذا الترتيب يدلل على مدى ثقة المعلمين بطلبتهم من الناحية الأدائية فلا حاجة لهم لأن يوضحوا آلية اجراء المهمة على أساس أن الطلبة سيعرفون كيفية أدائهم للمهمة دون توضيح من قبل المعلم. وبالنسبة للمتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال فقد كان (3,57) وبانحراف معياري(0,51) وبدرجة استخدام كبيرة، وقد احتل هذا المجال الترتيب الثاني من بين المجالات الخمسة.

المجال الثالث: التقويم باستخدام الملاحظة

بينت النتائج أن الممارسة رقم (109) من أكثر الممارسات التقييمية استخداما من وجهة نظر المعلمين وتنص على " أتأكد من صحة الملاحظات ودقتها قبل الأخذ بها في مجال التقييم" بمتوسط حسابي (4,00) وبانحراف معياري (0,96) وبدرجة استخدام كبيرة جدا، وربما يعود السبب لصدارة هذه الممارسة في مجال الملاحظة مرتبط بالتراتيب الأولى لمجال الورقة والقلم والسبب أن المعلمين يحرصون على حق كل طالب بالحصول على درجته الحقيقية فنراهم هنا يتأكدون من صحة الملاحظات؛ خشية أن يظلموا طلبتهم في علاماتهم ان لم تكن الملاحظات صحيحة.

بينما جاءت الممارسة رقم (110) في الترتيب الثاني والتي تنص على" أتدرب على استخدام جميع المستلزمات والأدوات المناسبة للملاحظة " بمتوسط حسابي (3,99) وبانحراف معياري (0,96)، وربما تكمن هنا أهمية الملاحظة كاستراتيجية تقييم ملائمة لأغراض قياس مستوى تقدم الطالب في التربية المهنية حيث يحرص المعلم على التدرب على أدوات ومستلزمات الملاحظة وذلك ليصل إلى الهدف الذي يسعى إليه وهو حصول الطالب على التقييم المناسب له. أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الممارسة رقم (99) "أحرص على أن أكون موضوعيا أثناء الملاحظة" بمتوسط حسابي (3,97) وبانحراف معياري (0,87) وهذه الممارسة تؤكد ما أشير إليه سابقا

وهو حرص المعلم على حصول الطالب على درجته الحقيقية ومن مقتضيات ذلك أن يكون المعلم موضوعيا أثناء الملاحظة بعيدا عن كل أشكال التحيز.

ومن جهة أخرى جاءت الممارسات التالية في التراتيب الثلاثة الأخيرة وهي كالتالي:

جاءت الممارسة رقم (96) في الترتيب الأخير والتي تنص على "أستعين بأحد المعلمين لمساندتي أثناء الملاحظة" بمتوسط حسابي (2,96) وبانحراف معياري (1,61) ولعل أن التقارب ما بين مجالي الورقة والقلم والملاحظة بات واضحا من خلال التراتيب الأولى والأخيرة، حيث أن عدم استعانة المعلمين باختبارات زملائهم إلا بدرجة متوسطة يؤكد هنا عدم استعانتهم بهم أثناء الملاحظة إلا بدرجة متوسطة أيضا، والسبب مشترك في ذلك أنهم ربما يحرصون على تقييم طلبتهم بأنفسهم ليصلوا لتقييم حقيقي لطلبتهم كونهم الأدرى بقدراتهم ومهاراتهم وقد يكون هناك سبب أكثر سلبية وهو اختفاء روح التعاون بين المعلمين أو تعالي المعلم على الاستعانة بزميله كونه يقدر على التقييم وحده وخوفا من النظرة الدونية التي سينظر له فيها جراء عدم قدرته على التقييم وحده على حد نظرة زملائه وتفكيرهم. لكن يبقى السبب الأول أكثر واقعية من الأسباب الأخرى فترتيب الممارسة ما قبل الأخير (115) يدلل على حرص المعلمين للوصول للتقييم الحقيقي لطلبتهم والتي تنص على"أتوصل إلى استنتاجات من أحداث قليلة غير متكررة" بمتوسط حسابي (3,21) وبانحراف معياري (1,31)، أما الممارسة رقم (91) فقد جاءت في الترتيب ما قبل الأخيرين والتي تنص على "أرتب المهمات والممارسات ومؤشرات الأداء في جدول وفقا لتسلسل منطقي" بمتوسط حسابي (3,37) وبانحراف معياري (1,26) وربما يعود سبب وجود هذه الممارسة في التراتيب الأخيرة أن المعلمين يحرصون على تقييم طلبتهم وتكليفهم بالمهمات وفق معايير وتراتيب خاصة بهم منظمة في عقولهم وفقا لخبرة اكتسبوها أو فكرة سائدة عن آلية التقييم وتسلسل المهمات ومؤشرات الأداء دون الحاجة في ذلك لجدول مدون نظريا. وبالنسبة للمتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال فقد كان (3,63) وبانحراف معياري (0,59) وبدرجة استخدام كبيرة، وقد احتل هذا المجال الترتيب الأول من بين المجالات كافة وربما يعود السبب في ذلك إلى اعتماد المعلم على ملاحظته ومراقبته للطالب في تقييمه وخصوصا أن مادة التربية المهنية ترتكز غالبا على العمل اليدوي والنقاش والحوار.

المجال الرابع: التقويم بالتواصل

بينت النتائج أن أكثر الممارسات التقييمية استخداما من قبل معلمي التربية المهنية ما تنص عليه الممارسة رقم (117) حيث تنص على " أحدد الوقت المناسب للتواصل" بمتوسط حسابي (4,01)

وبانحراف معياري (0,99) وبدرجة استخدام كبيرة جدا حيث أنه لا يمكن للمعلمين أن يحصلوا على ما يريدون من معلومات من قبل طلبتهم كي يقييموهم على أساسها دون أن يختاروا الوقت المناسب لكلا الطرفين حتى يتمكنوا من عملية تبادل الحصول على نتائج تقييمية مناسبة، وربما يكون هذا هو السبب وراء الترتيب الأول لهذه الممارسة، أما في الترتيب الثاني فقد جاءت الممارسة رقم (135) والتي تنص على " أحرص على التواصل البصري مع الطلبة" بمتوسط حسابي (3,91) وبانحراف معياري (1,16)، وفي هذا دلالة على اهتمام المعلمين بطلبتهم وبما يقدمون لهم من معلومات، وبالتالي الاهتمام باستراتيجية التواصل كأداة تقييمية ملائمة لمبحث التربية المهنية وربما يكون هذا تفسيرا مناسبا لترتيب هذه الممارسة. أما في الترتيب الثالث فقد جاءت الممارسة رقم (155) والتي تنص على " أراعي السرية التامة والأمانة في تقييمي الطلبة أثناء تواصلي معهم" بمتوسط حسابي (3,88) وبانحراف معياري (1,10) وفي هذا دلالة على مدى احترام المعلمين للحساسية الموجودة بين الطلبة وحق كل طالب باخفاء نتائجه التقييمية عن باقي الطلبه، وبالتالي بإمكانه أن يضع التقييم المناسب سواء زاد أم قل للطلبة كل حسب مستواه دون أن يضطر لأن يدخل بمجابهات مع الطلبة وأولياء أمورهم فيكون تقييمه بذا سليما وموضوعيا.

ومن جهة أخرى جاءت الممارسات التالية في التراتيب الأخيرة في مجال التقييم بالتواصل من وجة نظر المعلمين كالتالي:

جاءت الممارسة رقم (153) في الترتيب الأخير والتي تنص على " أكلف طالبا بتنظيم المؤتمرات واللقاءات" بمتوسط حسابي (2,85) وبانحراف معياري (1,58)، وربما يعود سبب ترتيب هذه الممارسة بالترتيب الأخير على الرغم أن درجة الاستخدام متوسطة وليست ضعيفة إلى أن المعلم لا يمكنه أن يجعل أي طالب يحل مكانه، فالطالب يبقى طالبا والمعلم يبقى معلما، أو ربما أنه لا يتوقع أن يمتلك الطلبة الكفاءة اللازمة لذلك وربما يكون هناك سببا أكثر ايجابية وهو يخشى أن يوقع الحساسية بين الطلبة ويميزهم عن بعضهم بعضا، وربما يكون هناك أيضا سببا آخر وهو أن المعلم لا يجد وقتا كافيا كي يفحص كفاءات الطلبة في التنظيم ومن ثم يسلم المهمة للطالب فيماطل بها كونه لا يقدر قيمة ووقت معلمه، أما الممارسة رقم (151) فقد جاءت في الترتيب ما قبل الأخير والتي تنص على " أراقب آثار أفعال وقرارات الطلبة أثناء تنفيذ المقابلة" فعلى الرغم من سلبية ترتيب هذه الممارسة لأهميتها في نتائج التقييم إلا أن السبب ربما يعود لعدم اهتمام المعلم لأفعال طلبته كونه يعرف خصائصهم وقدراتهم ومهاراتهم مسبقا، وربما أن الصورة التقييمية متضحة لديه حول آثاره وانفعالاته لأنه قد لاحظها في مواقف أخرى غير مواقف المقابلة، أو أن عدد الطلبة الذين ستتم معهم المقابلة كبير فلا يكون بمقدور المعلم الاهتمام

بالإيماءات والانفعالات أكثر من الاستجابات الناجمة عن المقابلة. أما الممارسة رقم (158) فلقد جاءت في الترتيب ما قبل الأخيرين حيث تنص على " أتعجل الطلبة بالحصول على الإجابة" بمتوسط حسابي (3,01) وبانحراف معياري (1,40) وربما يعود سبب هذا الترتيب إلى الحرص نفسه الذي تم التأكيد عليه مسبقا وهو حصول الطلبة على درجاتهم الحقيقية وهذه المرة بإعطائهم الفرصة بالتعبير عن كامل اجابتهم دون استعجالهم فيها مما لا ينقص من تقييمه. وبالنسبة للمتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال فقد كان (3,52) وبانحراف معياري (0,47) وقد احتل هذا المجال الترتيب الأخير بين مجالات الأداة الخمسة وربما يعود السبب في ذلك عدم اعطاء هذه الاستراتيجية الوقت الكافي لإشغاله بالتقييم، وخصوصا ان هناك استراتيجيات أكثر مباشرة في التقييم من هذه الاستراتيجية أو لإكتفاء المعلم بملاحظة الطالب وأخذ فكرة مسبقة عن أدائه فيعرف مستواه التقييمي دون أن يلجا للتقييم بالتواصل بالدرجة الأولى.

المجال الخامس: التقويم بمراجعة الذات

بينت النتائج أن الممارسة رقم (169) في الترتيب الأول والتي تنص على " أتأكد أن العمل الناتج من تنفيذ الطالب نفسه" بمتوسط حسابي (3,84) وبانحراف معياري (1,13) وبدرجة استخدام كبيرة وفي هذا اشارة لحرص المعلم على أن يعمل الطالب بيده، وفي هذا تلبية لنداء التربية المهنية التي تقدر قيمة العمل الذاتي والتي تسعى بتحقيق درجة كبيرة من قيمة العمل في نفس الطالب، كما أنه في ذلك اشارة تؤكد أيضا مدى حرص المعلمين على محاسبة الطلبة عما ينفذونه فعليا كي يأخذوا تقييما بديلا عن جهدهم فحسب. أما في الترتيب الثاني فقد جاءت الممارسة رقم (167) وتنص على " أعتمد معايير محددة للتقويم باستخدام مراجعة الذات" بمتوسط حسابي (3,79) وبانحراف معياري (1,18)، وفي ذلك دلالة على وضع المعلم جانبا من التقييم من خلال مراجعة الطالب لنفسه فيكشف عن جوانب قوته وضعفه فيضع المعلم ذلك في حساباته أثناء التقييم. أما الترتيب الثالث فقد جاء فيه الممارسة رقم (168) والتي تنص على " ألخص الأفكار أو الخصائص أو الميزات من الحدث وأرفقها في يوميات الطالب" بمتوسط حسابي (3,73) وبانحراف معياري (1,14) وبدرجة استخدام كبيرة وفي هذا دلالة هامة لتقييم الطلبة بناء على ما وضع في يومياتهم من أفكار وميزات تكشف عن جوانب مهمة في قدراتهم فيوضع لها حسابا خاصا في التقييم.

ومن جهة أخرى جاءت الممارسات التالية في التراتيب الثلاثة الأخيرة فجاءت نصوصها ومتوسطاتها وانحرافاتها المعيارية كالتالي:

جاءت الممارسة رقم (187) في الترتيب الأخير وتنص على" أفتح المجال للطلبة بأن يصححوا أوراق زملائهم الاختبارية بعد إعطائهم الإجابات النموذجية" بمتوسط حسابي (2,99) وبانحراف معياري (1,38) وربما يرجع ذلك لعدة أسباب ذكرت مسبقا كخوف المعلمين من الحساسية بين الطلبة أو عدم افتراض فيهم الكفاءة اللازمة لذلك، أو عدم تقبلهم لإعطائهم دورا يفترض أن يقوم فيه المعلمون بأنفسهم. أما الممارسة رقم (191) فقد جاء بالترتيب ما قبل الأخير والتي تنص على "أحتفظ بسجلات أرفقها ليوميات وملف الطالب مدون فيها أنشطته المميزة "بمتوسط حسابي (3,21) وبانحراف معياري (1,40)، ومن الجدير بالذكر هنا أن تلخيص المعلم للأنشطة المميزة كان من الممارسات الأكثر استخداما في هذا المجال ويتضح هنا أن الاحتفاظ في هذه الأنشطة يعد من الممارسات الأقل استخداما وربما يرجع ذلك إلى أن اهتمام المعلمين منصب على تقييم الطالب ووضع علامته من خلال خطوات مناسبة، كتلخيص الافكار والمميزات من الحدث فيكتفي بها دون أن يكون مضطرا للإحتفاظ بها، وقد يرجع السبب أيضا إلى قلة اهتمام أولياء الأمور وربما المعلمين والطلبة أنفسهم بالسجلات المدونة بقدر اهتمامهم بنتائج التقييم النهائية، أما الممارسة رقم (171) فقد جاءت في الترتيب ما قبل الأخيرين وتنص على " أتأكد أن الطالب يعرض الملف بطريقة مرتبة سهلة الفهم" بمتوسط حسابي (3,35) وبانحراف معياري (1,38) وقد يعود سبب ترتيب هذه الممارسة في هذا الجزء إلى السبب نفسه الذي جاءت عليه الممارسة السابقة الذكر. وبالنسبة للمتوسط العام لدرجة استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية في هذا المجال فقد كان (3,54) وبانحراف معياري (0,32) وبدرجة استخدام كبيرة.

خلاصة

لقد جاء ترتيب متوسط درجات استخدام معلمي التربية المهنية للممارسات التقييمية من وجهة نظرهم كالتالي:

1- التقويم باستخدام الملاحظة بمتوسط حسابي (3,63) وانحراف معياري (0,59) ودرجة استخدام كبيرة.
2- التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي (3,57) وانحراف معياري (0,51) ودرجة استخدام كبيرة.
3- التقويم بمراجعة الذات بمتوسط حسابي (3,54) وانحراف معياري (0,32) ودرجة استخدام كبيرة.
4- التقويم بالورقة والقلم بمتوسط حسابي (3,51) وانحراف معياري (0,49) ودرجة استخدام كبيرة.

5- التقويم بالتواصل بمتوسط حسابي (3,52) وانحراف معياري (0,47) ودرجة استخدام كبيرة.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني والذي ينص على:

هل تختلف الممارسات التقييمية التي يستخدمها معلمو التربية المهنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر، وأنثى)، وعدد سنوات خبرته (خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات)، ومؤهله العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر)؟

بينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف جنس المعلم، فقد كانت قيمة إحصائي الاختبار المحسوبة غير دالة في كل منها. ويعزو الباحث السبب في ذلك لواحد أو أكثر من الأسباب التالية: التحاق العديد من معلمي ومعلمات التربية المهنية في الدورات التدريبية التي عقدت مؤخرا، بحيث اتضح لكلا الجنسين آلية التقويم في التربية المهنية، واعتمادهما على المعايير والخطوط العريضة لتقويم التربية المهنية التي صدرت عن وزارة التربية المهنية، كذلك تأثر كل من الجنسين في الاصلاحات التربوية التي ظهرت مؤخرا بالتربية المهنية، حيث سعت هذه الحركات للتحسين من تعليم التربية المهنية لجميع الطلبة ذكورا وإناثا، واتفاق كل من المعلمين والمعلمات على نمط تدريس التربية المهنية في شقيه العملي والنظري حيث ساعد على ذلك مرونة التربية المهنية التي جعلت كلاً من الذكور والإناث ينخرطون بمجالات التربية المهنية الواسعة لكلا الطرفين فإذا ما كانت فرصة عمل الذكور في أعمال النجارة كبيرة فإننا نجد الفرصة نفسها متاحة عند الإناث في أعمال الخياطة وبذا يكون التقييم العملي للطلبة متاحا للذكور والإناث معا، فقد أدت الأسباب السابقة لاختفاء الفروق بين الجنسين في تطبيق الممارسات التقييمية في مبحث التربية المهنية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو الحاج (2010) واختلفت مع دراستي سلامة (1994)، والقحطاني (2006).

كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرة المعلمين، فقد كانت قيمة إحصائي الاختبار المحسوبة غير دالة في كل منها. ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية: بقاء التربية المهنية لفترة طويلة على منهاج واحد، حيث لم يتغير هذا المنهاج لعشرات السنين، وقد استحدثت وزارة التربية والتعليم منهاجا جديدا يشمل المرحلة الأساسية بالكامل من خمس سنوات فحسب، لذلك فقد اشترك جميع المعلمين بغض النظر عن خبراتهم باستخدام الممارسات التقييمية بشكل فعال من خمس سنوات فقط فاشتركوا جميعهم بهذه الفترة الزمنية في وضع الأسئلة واستخدام الممارسات

التقييمية سواء أكانوا معلمين جدد أم معلمين قدامى، أو قد يعود السبب إلى نهضة التربية المهنية الحديثة والمناداة لإصلاحها والتحسين من تقييمها قد جاءت مؤخرا، فبدأ المعلمون بالعمل على التحسين من ممارساتهم التقييمية سواء أكانوا أصحاب خبرة طويلة أم قصيرة، فقد بدأ المعلمون الجدد والمعلمون القدامى في تطبيق ممارسات جديدة في آن واحد.

وقد يعود السبب كذلك إلى انسيابية منهاج التربية المهنية وملائمته لكافة استراتيجيات التقويم الحديثة والتقليدية فقد تم الإشارة في الإطار النظري في كتاب وزارة التربية والتعليم، الخطوط العريضة لمنهاج التربية المهنية (1990) أن من أهم استراتيجيات التقويم الملاحظة، وتقويم الأداء العملي من خلال نماذج خاصة، فهذا يعني أن التربية المهنية كانت تقوم قديما على استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التقويم الواقعي، وهذا تماما ما يستخدمه المعلمون الجدد لتقييم طلبتهم في منهاج التربية المهنية، وقد يعود السبب في ذلك أيضا إلى اتصال المعلمين الجدد بأصحاب الخبرة الطويلة لإفادتهم عن طرائق تدريس وتقويم التربية المهنية، وخصوصا أن التركيز عليها أصبح حديثا وأن أغلب المعلمين الجدد الذين يدرسون التربية المهنية لم يلاقوا الإهتمام في التربية المهنية أثناء ما كانوا طلبة، فعندما يأتون لتدريس التربية المهنية وتقويمها يجدوا أن الوضع قد اختلف وذلك للإهتمام الحديث في التربية المهنية، فيلجأون للمعلمين ذوي الخبرة الأكثر ليستفسروا منهم عن ماهية التربية المهنية وتقويمها وبالتالي يخرجوا بمنظومة تقويمية مشتركة خالية من الفروق. وقد يكون التحاق جميع المعلمين بغض النظر عن خبراتهم في الدورات التي استحدثت مؤخرا قد أدى إلى اختفاء الفروق بين فئتي متغير الخبرة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو زر(2010) ودراسة ميرتلر (Mertler,2000)، وتطابقت مع دراسة أبو الحاج (2010).

كما بينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم للممارسات التقييمية المرتبطة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي لهم، فقد كانت قيمة إحصائي الاختبار المحسوبة غير دالة في كل منها. ويرجع الباحث ذلك إلى الثبات النسبي لمنهاج التربية المهنية مما جعل معلمي التربية المهنية يبحثون عن ممارسات تقييمية جيدة صالحة لهذا المنهاج فعادوا للمصادر نفسها باختلاف مؤهلاتهم العلمية ليتمكنوا من مواكبة المنهاج الجديد للتربية المهنية، وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام معلمي التربية المهنية أصحاب مؤهل البكالوريوس فأكثر في مجال آخر غير مجال تطوير ممارساتهم التقييمية لمادتهم مما يؤدي إلى استعانتهم بالممارسات التقييمية المتعارف عليها في مجال التربية

المهنية دون الاستفادة من مؤهلاتهم العلمية. أو لإتفاق معلمي التربية المهنية على ممارسات محددة للتربية المهنية تعودوا عليها منذ كانوا طلبة وقد تعود عليها أيضا طلبتهم الحاليين فيستمرون بها دون أي تغيير، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين الذين مؤهلاتهم أقل من البكالوريوس هم أصحاب الخبرة الأعلى – غالبا- في الميدان، فيتبع المعلمون الجدد والذين مؤهلاتهم التعليمية بكالوريوس فأكثر خطى المعلمين السابقين في التقويم وغيره فنراهم يستخدمون الممارسات التقييمية نفسها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو زر(2010)، ودراسة أبو الحاج(2010).

التوصيات

بناء على ما سبق، فإن الباحث يقدم مجموعة من التوصيات لصانعي القرارات في المؤسسات التربوية للمساهمة في تحسين العمليتين التعليمية التعلمية، ولزيادة تحسين تقويم التربية المهنية:

1- الاستمرار في استخدام الممارسات التقييمية التي تعتمد على استراتيجيات التقويم الواقعي، والمحافظة على استمرارية توظيفها في عملية التقويم الصفي و الاستمرار أيضا في التنويع في استخدام أدوات التقويم الواقعي.
2- إجراء المزيد من البحوث في مجال تقويم التربية المهنية، و يفضل إجراء هذه البحوث على نطاق واسع، كتوسيع مجتمع الدراسة والتنويع في الأساليب البحثية من خلال إعداد فريق بحثي متكامل من قبل مؤسسة معتمدة كوزارة التربية والتعليم، أو جامعة رسمية... الخ، لتشكيل صورة واضحة عن عملية التقويم وعلاقتها بالتربية المهنية.
3- زيادة الاهتمام ببناء وتطبيق أدوات التقويم المتنوعة وفق الأسس الصحيحة من قبل معلمي التربية المهنية في مختلف المراحل التعليمية.
4- اشراك الطلبة في عملية التقييم فعليا والاهتمام بآرائهم واقتراحاتهم حول التقويم والتركيز على استخدام الممارسات التقييمية التي تتضمن مشاركة الطلبة في العملية التقييمية وخصوصا في مجالي التواصل ومراجعة الذات.
5- تفعيل الجانب العملي في تقويم التربية المهنية قدر الإمكان، ووضع معايير تقويمية محددة للجانب الأدائي، وتكليف الطلبة بكتابة تقارير حول أدائهم العملي، واستخراج التوصيات اللازمة بخصوص ذلك.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو الحاج، أحلام حسن (2010)، **مدى معرفة معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو زر، عدنان عارف (2010)، **درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للنشاطات التعليمية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أبو زينة، فريد كامل(1998)، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**. ط2، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو سل، محمد عبدالكريم (1998)، **مدخل إلى التربية المهنية**. ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

أبوشعيرة، خالد محمد(2011)، **التربية المهنية بين التوجهات النظرية والتطبيقية** ، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

أبو علام، رجاء (2001)، النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، بحوث المؤتمر العربي الأول: **الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية**، القاهرة، 22-24 ديسمبر.

أبو فودة، باسل خميس بنو يونس، نجاتي أحمد (2012)، **الاختبارات التحصيلية: مفهومها، كيفية إعدادها، أسس بنائها وتكوينها وتطبيقات ميدانية**. عمان: دار المسيرة.

البطش، وليد(2005)، **الإتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة**. ط1، عمان: وزارة التربية والتعليم.

الحيلة، محمد محمود (1998)، **التربية المهنية وأساليب تدريسها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد (1995)، **الأصول العامة للتعليم الفني والمهني ج1**. السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الخياط، ماجد محمد(2010)، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**. ط1، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد حماد(2003)، **الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية**، مجلة رسالة الخليج العربي،(90)،32- 44.

الدوسري، راشد حماد(2004)، **القياس والتقويم التربوي الحديث: مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان: دار الفكر.

الدويك، ساهرة ربيع (2009)، **درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الزهراني، محمد(2009)، **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: السعودية.

الصراف، قاسم(2002)، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الطويسي، أحمد عيسى (2005)، **أساسيات في التربية المهنية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العبسي، محمد مصطفى(2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن(1999). **التربية والتعليم في الأردن**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمر، سمر أمين(1989) ،**اساليب وممارسات التقييم لمدرسي مديرية عمان الكبرى ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان: الأردن.

الفريق الوطني للتقويم (2004)، **استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. إدارة الإمتحانات والاختبارات**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

القباطي، منصور عبدالله محسن(1998) ،**أساليب وممارسات التقييم المدرسي في مديرية الحديدية – الجمهورية اليمنية** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان : الأردن.

القحطاني، عبدالهادي حمود (2006)، **تقويم فاعلية الاختبارات المدرسية لمواد الاجتماعيات في مدارس دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

الهنيدي، جمال محمد (2000)، **التربية المهنية والحرفية في الإسلام**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

بدرخان، سوسن (2006)، **التربية المهنية: مناهج وطرائق تدريس**. ط1، عمان: دار جرير.

حمدان، محمد زياد(2006)، **القياس والتقويم التربوي: كتاب يدوي لتقييم التعلم والتحصيل**. عمان: دار التربية الحديثة.

خضر، رشيد فخري (2003)، **الاختبارات والنقاييس في التربية وعلم النفس**. دبي: الإمارات العربية المتحدة ،دار القلم للنشر والتوزيع.

زقوت، محمد شحادة (2005)، **دراسات في المناهج**. مكتبة الطالب الجامعي، غزة: السلطة الفلسطينية.

زيتون، حسن حسين (2007)، **أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات**. السعودية : الدار الصولتية.

سلامة، صبحي خميس (1994)، **الحاجات التدريبية لمعلمي التربية المهنية كما يراها المشرفون التربويون والمديرون والمعلمون في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان:الأردن.

عايش، أحمد جميل (2008). **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية**،ط1، عمان: دار المسيرة للنشر .

عباس، محمد خليل و نوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد (2007)، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبداللطيف، خيري(1999)، **أدوات متنوعة لقياس تعلم ونمو التلاميذ**. الأنروا/اليونسكو، عمان: دائرة التربية والتعليم.

عبد الهادي، نبيل (2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. عمان: دار وائل للنشر.

عدس،عبـدالرحمن والبطش،محمـد وغرايبـة،عايش(2001) ،تقـويم برنـامج الإمتحانـات العامـة والاختبارات المدرسية.**سلسلة دراسات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية**،(87)،24-29.

عزيز، مجدي(2005)، **تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها**، مصر:عالم الكتب.

عفانة، محمد عطية(2011)، **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الإتجاهات الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

عقل، أنور(2001)، **نحو تقويم أفضل**. بيروت: دار النهضة العربية.

علام، صلاح الدين (2010) ،**القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** .ط1، عمان: دار المسيرة.

عودة، أحمد (2005) ،**القياس والتقويم في العملية التدريسية** . ط3، اربد :دار الأمل .

محاسنة، عمر موسى (2011)، **مناهج التربية المهنية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها**.ط1، عمان: دار عالم الثقافة.

مصطفى، نوال نمر(2010)، **استراتيجيات التقويم في التعليم**. ط1، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

منسي، محمود عبدالحليم(2003)، **التقويم التربوي.** ط2، الاسكندرية: مصر. دار المعرفة الجامعية.

منشورات جامعة القدس المفتوحة (1998)، **القياس والتقويم في العملية التربوية**. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

مهيدات، عبدالحكيم علي والمحاسنة، ابراهيم محمد(2009)، **التقويم الواقعي**، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية (2013)،**www.gov.edu.jo**،قسم التعليم المهني.

وزارة التربية والتعليم(1990)، **منهاج التربية وخطوطه العريضة**، ط1، عمان: الأردن.

ولفولك، أنيتا .(2010) .**علم النفس التربوي/** ترجمة صلاح الدين علام، ط1، عمان: دار الفكر.

ورثان،سو سي.(2010).**التقييم في الطفولة المبكرة/**ترجمة ميرفت محمد فايز،ط1، عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

Adams, T.L and Hsu, J. (1998).Classroom assessment: teaghers conceptions and practices in mathematics. **Schoo Science and Mathematics**, 98(4), 174-180.

Aiken, L (1996). . **Personality Assessment Methods and Practices , seconded** . grefc and Huber puplishers , U.S.A.

Anderson, R. and Puckett, J (2003). **Assessing students Problem –Solving Assignments**. New Directions for Teaching and Learning .N.95.(9). 81-87.

Appleton, K.and Asoko, H.(1996),**A case study of ateachers program Towards Using a Constructivist View of Leaning to Inform Teaching in Elementary Science**. Science- Education 80(2).165-180.

Beauchamp, G. (2007). **Curriculum Theory**. Illinois: peacock.

Brualdi, A. (1998) **implementing performance assessment in the classroom**. Pratical research and evaluation 6, (2).

Brunswic, E. and Hajjar, H. (2001). **Planning Textbook Development for Primary Education in Africa**. Paris: UNESCO.

Cheng, M. and Wing, F.(2005), Science and biology assessment in hong-progress and developments.**The hong kong Institute of Education and The Hong kong Examinations and Assessment Authority**,40(1):237-261.

Craw, G. (2009) , **Performance Assessment Practices: A Case Study of Science Teachers In A Suburan High School Setting**. Doctoral study , Columbia University, Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

Dawson, A,(2002**).** Alternative Assessment Methods. Retrived March 4. 2013 from **http:// www. Rhiathame. Com / altassmnt.htm.**

Eskridge , R. (1998), **Middle School Assessment and the nature of Science as Related to the National Science Education Standards**. Doctoral study, Oklahoma state University , Retrieved June 29 , 2010 from ProQuest.

Fritz, C. A. (2001). **The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms**. Dissertation abstracts, PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.

Hopkins,C.(1985). **Classroom Measurement And Evaluation Itasca,lllinois** .(2nd ed) .F.E Peacock Publishers,Inc

Jackson, M. (2009). **Elementary classroom assessment practices: Method,Application, and Influnence** .Doctoral study Walden University , Minnesota ,USA. Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

Kauffman, D. and Johnson, S. and Kardos, S .(2002**). New Teachers Experiences with Curriculum and Assessment. Teachers College Record**(TCR).104,2,273-300.

LaBoskay, V.K(1997). **Teaching to teach with purpose and passion: pedagogy for reflective practice**, in Loughran, J. and Russell, T. (Eds). Teaching about teaching, 150- 163, London: Falmer Press.

Lanting, A.Y (2000).**An Empirical Study of District- Wide k- 2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results**. Dissertation Abstracts. Phd. University of Illinois AT Urbana- Champaign, USA.

Mathews, J. (2002). **The deflation of grade inflation**. The Washington Post, Tuesday, March 5, 2002, Page A07.

Mertler, C . A. (2000). **Assessment study performance- descriptive study of OHIO teachers**. Bowling Green State University , U.S.A Retrieved Auguste 23 , 2009 from ProQuest.

Neff, D. Wall, J. and Reynolds, W.(1992**). An Assessment Vocational Education in Jordan**.(NCERD). (13)Page III2.

Roland, T.(2003). Portfolios Differ from Work Folders in Five essential Ways. **International Journal of science Education**. Vol.

Sandra, K.(1995), Techniques for authentic assessment **Education Research and Improvement**, 32(4):122- 136.

Troug, A.L. & Friedman, S.J. (1996). **Evaluating high school teachers' written grading policies from a measurement perspective**. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.

Tobin, K. and Tippins, D. (1993**). Constructivism as a Referent for Teaching and Learning**. in Tobin, K (ed). The Practice of Constructivism in Science Education. New Jersey: Lawrence Erlbanm Associates.

Winzer, W. (2002). Portfolio Use in Undergraduate Special Introductory Offerings. **International Journal of Special Education**.VoL. 17 N(1).

الملاحق

1- أداة الدراسة بصورتها النهائية

المعلم الكريم..المعلمة الكريمة

تهدف هذه الإستبانة إلى معرفة الممارسات التقييمية التي يستخدمها معلمو التربية المهنية في تقييمهم طلبتهم في المرحلة الأساسية العليا.

وتعتمد مدى الإستفادة من هذه الدراسة على صدق البيانات التي تعطيها ودقتها. لذا يرجى أن تتوخى في إجابتك الصدق والموضوعية والدقة، علما بأنه لن يطلع على إجابتك غير الباحث ولن تستخدم إجابتك لغير أغراض البحث.

مع الشكر والتقدير لتعاونك

الباحث

سليمان محمد أبو شارب

معلومات إحصائية عامة:

أرجو وضع اشارة X في المكان المناسب لكل متغير من المتغيرات التالية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- سنوات الخبرة : أكثر من خمس سنوات ☐ خمس سنوات فأقل ☐

3- المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ☐ أعلى من بكالوريوس ☐

يرجى بيان درجة استخدامك للممارسات التالية في تقييم طلبتك، وذلك بوضع اشارة X في المكان المناسب

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
المجال الأول:التقييم بالورقة والقلم							
.1	أعد الاختبار قبل وقت كاف من موعد تطبيقه.						
.2	أضع أسئلة شاملة وفقاً لجدول المواصفات المعد للاختبار.						
.3	أضمن الاختبار تعليمات تتعلق بكيفية الإجابة عنه.						
.4	أنوع في شكل الأسئلة بين المقالية والموضوعية.						
.5	أضع أسئلة تقيس مختلف مستويات نواتج التعلم.						
.6	أتقيد بمواصفات كل نوع من أنواع الأسئلة.						
.7	أهتم بقياس مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم.						
.8	أستخدم أسئلة المقال أكثر من الموضوعية.						

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
.9	أوزع علامات الأسئلة وفق متطلبات كل سؤال.						
.10	أرتب الأسئلة منطقيا من الأسهل فالأصعب.						
.11	أتأكد من أن شروط الاختبار مناسبة للطلبة.						
.12	أهيئ الظروف المناسبة للاختبار من حيث المكان والإضاءة والمقاعد...الخ.						
.13	أكرر اختباراتي السابقة كما هي لعدة سنوات.						
.14	أستعين باختبارات زملائي لأختبر بها طلبتي.						
.15	أشعر الطلبة بأهمية الاختبار.						
.16	أكثر من توجيه التعليمات والتوجيهات أثناء تطبيق الاختبار.						
.17	أعطي تعليمات شفوية أثناء الاختبار.						
.18	أذكر الطلبة بالزمن المتبقي للاختبار قبل موعد انتهائه بربع ساعة.						
.19	أتحدث أنا وزميلي المراقب اثناء الاختبار.						
.20	أستخدم أكثر من نموذج للاختبار لمنع الغش.						
.21	أتساهل مع الطلبة من ناحية الغش.						
.22	أستعين بمراقبين إضافيين أثناء تطبيق الاختبار إن لزم الأمر.						
.23	أعزز سلوك الطلبة وأعطيهم التشجيع الكافي لبذل قصارى جهدهم للإجابة عن الاختبار.						
.24	أشجع الطلبة على حل جميع الأسئلة.						
.25	أجيب عن استفسارات الطلبة بعد تطبيق الاختبار.						
.26	أكون على أتم الاستعداد لحل المشكلات التي يقع فيها الطلبة اثناء تطبيق الاختبار.						
.27	أراعي الطلبة الذين يدركهم وقت الاختبار قبل أن ينهوا إجاباتهم.						
.28	أتعاطف مع الطلبة المجتهدين أثناء تطبيق الاختبار.						
.29	أصحح الأخطاء في الاختبار إن وجدت بناء على استفسارات الطلبة.						
.30	أحرص على حصول كل طالب على العلامة التي يستحقها.						
.31	أقدر علامة سؤال المقال بناء على الإجابة الإجمالية للطالب.						
.32	أعتبر الإجابة على سؤال المقال صحيحة إذا كانت قريبة من الإجابة النموذجية.						
.33	أصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.						
.34	أصحح الأسئلة دون أخذ اسم الطالب بعين الإعتبار.						
.35	أراجع ورقة الاختبار المصححة قبل تسليمها للطلبة بشكل نهائي.						
.36	أعيد أوراق الاختبار للطلبة بعد الإنتهاء من تصحيحها.						
.37	أراجع إجابات الطلبة الواردة في الاختبار عند تسليم الأوراق.						

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
.38	أطلع الطلبة على علاماتهم بصورة سرية.						
.39	أحلل نتائج الطلبة على الأوراق الاختبارية بعد الانتهاء من تصحيحها.						
.40	أرصد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلبة.						
.41	أضع مقترحات لتحسين أداء الطلبة بناء على نتائجهم.						
	المجال الثاني: التقييم المعتمد على الأداء						
.42	أنتقي المهمات التقويمية المناسبة لإستراتيجية الأداء.						
.43	أحدد المعايير ومستويات الأداء.						
.44	أنتقي الأداة المناسبة للتقييم (سجل قصصي،سلم تقدير، قائمة رصد ...الخ).						
.45	أحدد شروط وظروف الأداء مثل الأجهزة والأدوات المطلوبة.						
.46	أحدد فيما إذا كان الأداء فردياً أو جماعياً.						
.47	أشرك الطلبة ببناء معايير التقييم.						
.48	أصوغ الأداءات المراد تقويمها بصورة سلوكيات قابلة للملاحظة.						
.49	اضع جدولاً زمنياً للإعداد والأداء.						
.50	أطلع على خطط الطلبة حول الأداء المراد تطبيقه.						
.51	أوفر المواد والأدوات والتجهيزات اللازمة للطلبة.						
.52	أراقب الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.						
.53	أقلل من عدد المعايير التقويمية حتى أتمكن من ملاحظتها جميعاً أثناء تنفيذ الطلبة للمهمة.						
.54	أراعي اهتمامات الطلبة وميولهم في توزيع المهمات الأدائية.						
.55	أنوع الأنشطة الصفية الأدائية المقدمة للطلبة.						
.56	أضع خططاً واضحة وشاملة العناصر للأداء المطلوب تقييمه.						
.57	أربط أداء الطلبة بخبراتهم السابقة.						
.58	أقوم بتوظيف الرحلات العلمية والزيارات الميدانية حيث يلزم.						
.59	أتقيد بالوقت المخصص للطالب أثناء تقديمه المهمة.						
.60	أهتم للإيماءات الجسدية وتعبيرات الطلبة أثناء أداء المهمة.						
.61	أحدد عنواناً ورقماً للمهمة المراد تقويمها.						
.62	أوضح آلية إجراء المهمة المراد تقويمها.						
.63	أستخلص التوصيات اللازمة بعد أداء الطلبة للمهمات.						
.64	أكلف الطلبة بكتابة تقرير مفصل عن أدائه المهمة.						
.65	أسأل الطلبة عن مهمات أكاديمية يقومون بها باستمرار خارج المدرسة.						

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
.66	أقارن بين مستويات أداء الطلبة فرديا وجماعيا.						
.67	أحاول إدراك المعاني والدلالات التي تكمن وراء السلوك.						
.68	أراعي وجود الحساسية بين بعض الطلبة أثناء عملهم في مجموعات.						
.69	قد أعيد جدولة الوقت للطلبة الذين لم يتمكنوا من إنجاز مهمتهم في الوقت المحدد.						
.70	أبين للطلبة معايير تقييم الأداء.						
.71	أراعي احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أدائهم.						
.72	أراعي الفروق الفردية بين طلبة الصف.						
.73	أحدد قائمتين بالتكليفات الإجبارية والإختيارية المطلوبة من الطلبة وأعرضها لهم.						
.74	أعرض للطلبة نموذجاً عن المهمة المراد تنفيذها.						
.75	أستخدم مجموعة متناسقة من المعايير(رسمية، غير رسمية من إعداد المعلم) لتقييم الطلبة.						
.76	أكلف الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة.						
.77	أكلف الطلبة بأداء عملي لمهمة محددة لإظهار المعرفة.						
.78	أجري مناظرات بين فريقين للمحاورة والنقاش حول هدف تعليمي.						
.79	أضع تقييمات خاصة للطلبة عن طريق المحاكاة ولعب الأدوار.						
.80	أحدد نقاط الفهم الرئيسية التي يجب أن يظهرها الطالب في أدائه للمهمة.						
.81	أقيم الأداء الحقيقي الذي يظهره الطلبة.						
.82	أحدد المهارات التي أريد من الطلبة تطبيقها.						
.83	أحلل النشاطات والمهمات التي طبقها الطلبة إلى مكوناتها الأولية.						
.84	أستخدم استراتيجية الحديث مع الطلبة بالتركيز على المدة.						
.85	أستخدم استراتيجية المعرض لتقييم إنجازات الطلبة .						
.86	أحدد فيما إذا كانت المهمة الأدائية تتطلب استخدام مهارات معرفية عليا.						
.87	أختار مهمات مرتبطة بواقع حياة الطلبة بحيث تكون مثيرة لهم.						
.88	أتأكد فيما إذا كان من الممكن تنفيذ المهمة ضمن حدود الوقت والمكان ...الخ.						
.89	أخبر الطلبة بكيفية تحقيق التميز في أداء مهمة معينة.						
.90	أزود الطلبة بتغذية راجعة فورية حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء.						
	المجال الثالث: التقييم بالملاحظة						

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
.91	أرتب المهمات والممارسات ومؤشرات الأداء في جدول وفقاً لتسلسل منطقي.						
.92	أصمم أداة تسجيل للملاحظة(سلم تقدير،قائمة شطب،...الخ).						
.93	أحدد السلوك المراد ملاحظته بدقة من خلال أفعال محددة قابلة للقياس والملاحظة.						
.94	أحدد الطلبة المعنيين بالملاحظة بصفة خاصة.						
.95	أركز على أكثر من نوع من السلوك أثناء الملاحظة.						
.96	أستعين بأحد المعلمين لمساعدتي أثناء الملاحظة.						
.97	أقوم بتكرار الملاحظة أكثر من مرة للتحقق من موثوقيتها.						
.98	أجمد الحكم على السلوك في حالة عدم تكراره.						
.99	أحرص على أن أكون موضوعيا أثناء الملاحظة.						
.100	أقوم بتكميم نتائج الملاحظة بحيث أعطيها قيمة رقمية وفق شروط معينة.						
.101	أدون الملاحظات بأسرع وقت ممكن.						
.102	ألاحظ أداء طلابي أثناء عملية التدريس.						
.103	أجري الملاحظة في أماكن وأوقات وظروف مختلفة.						
.104	أسجل الملاحظات بدقة في بطاقة ملاحظة أعدت مسبقا على أسس علمية.						
.105	أحاول قدر الامكان ألا أشعر الطالب بأنه تحت الملاحظة ليسلك السلوك الطبيعي.						
.106	أستخدم التسجيل اليدوي أو الآلي للملاحظة.						
.107	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الملاحظة.						
.108	أختار ظاهرة متاحة للملاحظة كي اشاهدها بيسر وسهولة.						
.109	أتأكد من صحة الملاحظات ودقتها قبل الأخذ بها في التقييم.						
.110	أتدرب على استخدام جميع المستلزمات والأدوات المناسبة للملاحظة.						
.111	أتأثر بعوامل التوقع والأفكار. السابقة عن الطالب موضع الملاحظة.						
.112	أهتم بملاحظة المهارات اللفظية وغير اللفظية للطلبة مثل الاهتمامات والقدرات والإستعدادات.						
.113	أركز أثناء الملاحظة على السمات نفسها لجميع الطلبة.						
.114	أحدد الاهداف الوجدانية تعريفا إجرائياً واضحاً ليسهل ملاحظتها.						
.115	أتوصل الى استنتاجات من أحداث قليلة غير متكررة.						
.116	أعتبر الإستنتاجات التي توصلت اليها أولية لحين الحصول على معلومات متجمعة.						

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
	المجال الرابع: التقييم باستخدام استراتيجية التواصل						
.117	أحدد الوقت المناسب للتواصل.						
.118	أهيئ الجو المناسب للتواصل.						
.119	أستخدم التعبيرات اللغوية المناسبة لمستوى الطلبة عند استخدامي لإستراتيجية التواصل.						
.120	أقوم بانتقاء وصياغة الأسئلة المناسبة.						
.121	أنصت وأصغي بوعي للطلبة.						
.122	أعد الأداة المناسبة لتسجيل المعلومات التي يتم الحصول عليها من الطلبة أثناء التواصل.						
.123	أحلل البيانات الناتجة عن تواصلي مع الطلبة.						
.124	أقوم بتوفير تغذية راجعة فورية للطلبة.						
.125	أحدد مواعيد لرصد التقدم وعقد اللقاءات والمقابلات التقييمية بيني وبين الطلبة.						
.126	أحضر أسئلة لفهم وجهة نظر الطلبة واقتراح الخطوات اللاحقة.						
.127	أدير لقاء لفهم وجهة نظر الطالب ومبرراته.						
.128	أتابع تقدم الطلبة باستمرار أثناء تواصلي معهم.						
.129	أستخدم المقابلة أو المؤتمر للطلبة وأقرانهم.						
.130	أفاجئ الطلبة بمواعيد المقابلات.						
.131	أناقش مع الطلبة قائمة معايير التقويم في استراتيجية التواصل.						
.132	أضع قائمة لمعايير التقويم بالتواصل.						
.133	أصيغ الأسئلة الموجهة للطلبة أثناء التواصل بصيغ واضحة ومفهومة.						
.134	أستمع لإجابة الطالب حتى النهاية دون أي مقاطعة.						
.135	أحرص على التواصل البصري مع الطلبة.						
.136	أعطي الطلبة وقتاً كافياً قبل السماح لهم بالإجابة.						
.137	أوفر مناخاً مناسباً يقوم على الود والعطف.						
.138	أسجل درجات الطالب في سجل خاص.						
.139	أمهد لأن أنهي المقابلة في جو يسوده الإحترام.						
.140	أجذب انتباه أي طالب يحاول الخروج عن الموضوع الرئيسي وأعيده إليه.						
.141	أستعرض خبراتي السابقة أثناء التواصل.						
.142	أسمح للأسرة والمهتمين بحضور المقابلات واللقاءات مع طلبتي.						
.143	أبدأ بطرح أسئلة عامة ومشوقة دون أن تستغرق وقتاً طويلاً.						
.144	أعرف الطلبة بأهداف المؤتمر أو المقابلة.						
.145	أتحيز أحيانا في طرح أسئلتي سلباً وايجاباً.						
.146	أضع تقييماً خاصاً لوضوح الصوت ودرجته.						
.147	أخصص درجات للإيماءات والتعبيرات الجسدية.						

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
.148	أقوم باشراك الطلبة في تنفيذ مقررات الأنشطة التي تتطلب إجراء مقابلات.						
.149	أقوم بإخبار الطلبة وأولياء الأمور بسياسة التقييم بالتواصل في بدء العام.						
.150	أضع مواعيد منتظمة وثابتة للمقابلات والمؤتمرات منذ بدء العام الدراسي.						
.151	أراقب آثار أفعال وقرارات الطلبة أثناء تنفيذ المقابلة.						
.152	أشجع الطلبة لإبداء آرائهم ومشاعرهم نحو الموضوع المطروح.						
.153	أكلف طالبا بتنظيم المؤتمرات واللقاءات.						
.154	أنظم عملية تبادل الأسئلة والأجوبة.						
.155	أراعي السرية التامة والأمانة في تقييمي الطلبة أثناء تواصلي معهم.						
.156	أسجل المعلومات التي يدلي بها الطالب فوراً أثناء المقابلة.						
.157	أتوخى الدقة والموضوعية عند تسجيل البيانات التي أحصل عليها من المقابلة.						
.158	أتعجل الطلبة بالحصول على الإجابة.						
.159	أتابع تقدم الطلبة من خلال طرح الأسئلة والأجوبة.						
.160	أوجه الأسئلة نفسها لجميع الطلبة.						
.161	أشجع الطلبة على التعبير الفوري والتلقائي لإتجاهاتهم وقيمهم.						
.162	أنوع في استخدامي لأنواع المقابلة (محددة،غير محددة).						
.163	أتأكد من معرفة الطلبة للهدف من المقابلة/المؤتمر.						
.164	أصوغ الأسئلة الموجهة للطلبة بحيث تكون قصيرة وواضحة.						
.165	أستخدم أدوات مناسبة لتدوين نتائج المقابلة.						
.166	أتعامل مع نتائج التقويم بما يخدم الطالب والعملية التدريسية.						
	المجال الخامس: التقييم بمراجعة الذات						
.167	أعتمد معايير محددة للتقويم باستخدام مراجعة الذات.						
.168	ألخص الأفكار أو الخصائص أو الميزات من الحدث وأرفقها في يوميات الطالب.						
.169	أتاكد أن العمل الناتج من تنفيذ الطالب نفسه.						
.170	أوظف ملف إنجاز الطالب لتقويم مهاراته.						
.171	أتأكد أن الطالب يعرض الملف بطريقة مرتبة سهلة الفهم.						
.172	أتأكد أن الطالب ينتقي أعماله بعناية استناداً إلى المستويات ونواتج التعلم.						

الرقم	الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	لا تستخدم أبدا
.173	أحدد مسبقا محكات الحكم على مستويات ملف الإنجاز.						
.174	أشجع الطالب على طرح أسئلة حول أدائه.						
.175	أحاول جاهدا بإقناع الطالب حول أهمية تقويم الذات.						
.176	أخصص جانباً من تقييمي للطالب من خلال تقييمه لذاته.						
.177	أستخدم أراء الطلبة وتقييمهم لأنفسهم في تجويد العملية التعليمية.						
.178	أشجع الطلبة على حل مشكلاتهم الدراسية بأنفسهم.						
.179	أوضح للطلبة كيفية استخدام نتائج التقييم في تحسين العملية التعليمية الخاصة بهم.						
.180	أركز على دور الطالب في المشاركة في العملية التقييمية.						
.181	أقوم بتقييم ملفات الطلبة ويومياتهم بشكل موضوعي وعادل.						
.182	أحفز الطلبة باستمرار لأن يظهروا ما تعلموه.						
.183	أستخدم التقييم الذاتي لرصد وضبط العملية التعليمية.						
.184	أزود الطلبة بالخبرات الكافية لمساعدتهم على تطوير التقييم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي.						
.185	أمنح لطلبتي الحق باستخدام معايير التقويم المعدة لتقييمهم وذلك لتقييم أنفسهم بواسطتها.						
.186	أسمح للطلبة بمراجعة نتائجهم التقييمية.						
.187	أفتح المجال للطلبة بأن يصححوا أوراق زملائهم الاختبارية بعد إعطائهم الإجابات النموذجية.						
.188	أطلع الأسرة والإدارة المدرسية على ملف إنجاز الطالب ويومياته.						
.189	أقدم لطلبتي فكرة عن ملف الإنجاز التعليمي ويومياتهم.						
.190	أعرض للطلبة نموذجاً عن ملف إنجازهم ويومياتهم.						
.191	أحتفظ بسجلات أرفقها ليوميات وملف الطالب مدون فيها أنشطته المميزة.						
.192	أشجع الطلبة على تقويم انشطة زملائهم داخل الصف.						
.193	أشجع الطلبة على استخراج أسئلة من الدروس التي تعلموها والإجابة عنها.						
.194	أشجع الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة (انتقال أثر التعلم).						

2 - قائمة بأسماء المحكمين وأماكن عملهم وتخصصاتهم

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل	التخصص
1	الدكتور حيدر ظاظا	الجامعة الأردنية	علم النفس التربوي/ القياس والتقويم
2	الدكتورة رفعة الزعبي	الجامعة الأردنية	علم النفس التربوي/ تعلم ونمو
3	الدكتورة جيهان مطر	الجامعة الأردنية	علم النفس التربوي/ تعلم ونمو
4	الدكتور هشام الدعجة	الجامعة الأردنية	التربية المهنية
5	الدكتورة ابتسام خليفة	كلية العلوم التربوية/ الأنروا	علم النفس التربوي
6	الدكتور محمد بكر نوفل	كلية العلوم التربوية/ الأنروا	علم النفس التربوي
7	الدكتور جمال الطوايعة	كلية العلوم التربوية/ الأنروا	تكنولوجيا التعليم
8	الدكتور خليل العلامات	كلية العلوم التربوية/ الأنروا	أصول التربية
9	الدكتور فضل الشيخ	كلية العلوم التربوية/ الأنروا	اللغة العربية
10	الدكتور مظهر عطيات	جامعة البلقاء التطبيقية	علم النفس التربوي/ القياس والتقويم
11	الدكتور غازي خليفة	جامعة الشرق الأوسط	علم النفس التربوي

3 – خطاب الجامعة الأردنية لمدير تربية لواء الجيزة لتسهيل مهمة البحث

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٨/١/١١/ ١٠٥٠
الرقم الآلي: ٢٩٩٧١٧
الموافق: ٢٠/٣/٢٠١٣م

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم في لواء الجيزة

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب "سليمان محمد علي أبو شارب"من طلبة برنامج ماجستير علم النفس التربوي /القياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد رسالة ماجستير بعنوان " تقويم الممارسات التقيمية لمعلمي مبحث التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية البادية الوسطى " ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على معلمي التربية المهنية وطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء الجيزة .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه علماً بأن المشرفة على رسالته هي الدكتورة " فريال أبو عواد " .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

لـ س.س

هاتف – ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس – ٥٣٥٥٥١١(٦-٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

4- خطاب الجامعة الأردنية لمدير تربية لواء الموقر لتسهيل مهمة البحث

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٨/١/١١/ ١٠٥٠
الرقم الآلي: ٢٩٦٧١٣
الموافق: ٢٠١٣/٣/ م

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم في لواء الموقر/البادية الوسطى

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب "سليمان محمد علي أبو شارب"من طلبة برنامج ماجستير علم النفس التربوي /القياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد رسالة ماجستير بعنوان " تقويم الممارسات التقيمية لمعلمي مبحث التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية البادية الوسطى " ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على معلمي التربية المهنية وطلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الموقر في البادية الوسطى .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه علماً بأن المشرفة على رسالته هي الدكتورة " فريال أبو عواد " .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

لح ص.ص

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس - ٥٣٥٥٥١١(٦-٩٦٢) فرعي: ٢١.٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

5 - صورة عن موافقة مديرية تربية لواء الجيزة/ البادية الوسطى بتطبيق أداة الدراسة في مدارسها.

مديرية التربية والتعليم للواء الجيزة

الرقـــــم :ج ز/ ١٣/ ٧/ ١٧٣٩
التـــــاريخ :١٩/ ٥/ ١٤٣٤ هـ
المـوافـق :٣١/ ٣/ ٢٠١٣م

مديري المدارس ومديراتها المحترمين

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....

يقوم الطالب سليمان محمد علي أبو شارب من طلبة برنامج ماجستير علم النفس التربوي / القياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية بإعداد رسالة ماجستير بعنوان : " تقويم الممارسات التقييمية لمعلمي مبحث التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية البادية الوسطى " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، ويحتاج ذلك إلى لتطبيق دراسته على معلمي التربية المهنية ، يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

وتفضلوا بقبول الاحترام ،،،،،،

مدير التربية والتعليم
مدير الشؤون الإدارية والمالية
سميحة حسين الجارمة

نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية .
نسخة /ر .ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي.
نسخة /عضو قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي.
نسخة / الملف العام

Email: ict.midbadia@moe.loc فاكس: (٤١٢٢٢٧٥) تلفون: (٤١٢٩٩٨٩)
زياد ٢٠١٣/٠٣/٣٠ ١٠:٤٠ م

6 - صورة عن موافقة مديرية تربية لواء الموقر/ البادية الوسطى بتطبيق أداة الدراسة في مدارسها

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء الموقر

الرقـــم: م و/ ١/ ١٧٥٩
التاريـــخ: ١٤/٦/١٤٣٤هـ
الموافق : ٢٥/٤/٢٠١٣م

مديرو ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

إشارة لكتاب رئيس الجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/١٠٥٠ الموافق ٢٠١٣/٣/٢٠ المتعلق بالموضوع أعلاه أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب /سليمان محمد علي أبو شارب من طلبة برنامج ماجستير علم النفس التربوي/القياس والتقويم في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والذي يقوم بإعداد رسالة ماجستير بعنوان " تقويم الممارسات التقييمية لمعلمي مبحث التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا" ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على معلمي التربية المهنية وطلبة المرحلة الأساسية العليا أرجو تسهيل مهمته لغايات البحث العلمي حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

- ✓ نسخة: مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- ✓ نسخة: رئيس قسم التعليم وشؤون الطلبة .
- ✓ نسخة: مسؤولة التعليم النظامي.
- ✓ نسخة : الملف العام.

تلفون: (٠٦-٤٠٥١٨٠٧) (٠٦-٤٠٥١٨٢٢)	فاكس: (٠٦-٤٠٥١٨٢٥)

7 - نتائج اختبار شابيرو- ويلك Shapiro- Wilk للتوزيع السوي لأفراد عينة الدراسة من المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة.

Tests of Normality

	الجنس	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأول	1.00	.152	39	.024	.892	39	.001
	2.00	.127	36	.153	.974	36	.541
الثاني	1.00	.059	39	.200*	.978	39	.616
	2.00	.111	36	.200*	.955	36	.155
الثالث	1.00	.095	39	.200*	.978	39	.633
	2.00	.131	36	.124	.964	36	.290
الرابع	1.00	.079	39	.200*	.978	39	.625
	2.00	.085	36	.200*	.983	36	.853
الخامس	1.00	.120	39	.165	.959	39	.165
	2.00	.092	36	.200*	.957	36	.171
الكلي	1.00	.093	39	.200*	.981	39	.747
	2.00	.094	36	.200*	.974	36	.550

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tests of Normality

	الخبرة	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأول	1.00	.119	47	.092	.855	47	.000
	2.00	.133	28	.200*	.978	28	.798
الثاني	1.00	.082	47	.200*	.971	47	.301
	2.00	.114	28	.200*	.974	28	.691
الثالث	1.00	.081	47	.200*	.981	47	.638
	2.00	.163	28	.054	.926	28	.050
الرابع	1.00	.084	47	.200*	.984	47	.741
	2.00	.078	28	.200*	.989	28	.990
الخامس	1.00	.078	47	.200*	.968	47	.213
	2.00	.093	28	.200*	.967	28	.507
الكلي	1.00	.102	47	.200*	.979	47	.569
	2.00	.120	28	.200*	.956	28	.272

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tests of Normality

	المؤهل	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأول	1.00	.188	14	.195	.939	14	.402
	2.00	.090	61	.200*	.918	61	.001
الثاني	1.00	.147	14	.200*	.958	14	.693
	2.00	.090	61	.200*	.969	61	.125
الثالث	1.00	.167	14	.200*	.919	14	.212
	2.00	.113	61	.051	.978	61	.351
الرابع	1.00	.096	14	.200*	.956	14	.654
	2.00	.074	61	.200*	.981	61	.483
الخامس	1.00	.158	14	.200*	.932	14	.328
	2.00	.069	61	.200*	.977	61	.316
الكلي	1.00	.144	14	.200*	.966	14	.822
	2.00	.075	61	.200*	.984	61	.629

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

THE REALITY OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS' USAGE OF EVALUATION STRATEGIES IN VOCATIONAL EDUCATION CURRICULUM

By

Sulaiman Mohammed Abu Shareb

Supervisor

Dr. Ferial Mohammed Abu Awwad

ABSTRACT

The current study aimed at identifying the evaluation strategies applied by (eighth , ninth and tenth grades) vocational education curriculum teachers ,and to reveal the differences in evaluation degree used by those teachers in light of the variables of (teacher's gender ,its academic qualification and years of experience).In order to achieve the objective of the current study ,the researcher applied the Descriptive Survey approach using a questionnaire which was designed to reveal the assessment practices applied by vocational education curriculum from teachers' point of view. The study sample consisted of (75) male and female teachers from Al-Jizzah and Al-Mowaqqar region (central Badia), whereas the questionnaire was distributed on the study sample .In order to analyze the data statistically, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used to extract means, standard deviations, and the results of (Mann-whittny) test. The researcher concluded the following results:

- The means of vocational education teacher's usage of evaluation practices from their point of view regarding the items of the questionnaire were as follows: in the first rank came "evaluation using observation", followed by "performance - based assessment", "self-review assessment", then "paper and pencil assessment". As for "assessment by communication" it ranked final.

-There were no statistically significant differences in teachers' estimations regarding their usage of evaluation practices associated to each study field attributed to (teacher's gender).

- There were no statistically significant differences in teachers' estimations regarding their usage of evaluation practices associated to each study field attributed to (years of experience).

- There were no statistically significant differences in teachers' estimations regarding their usage of evaluation practices associated to each study field attributed to (academic qualification).

The researcher recommended the following: the necessity of actual involvement of students in evaluation process, and to consider their opinions and suggestions regarding the evaluation and to focus of assessment practices that include students' involvement in the assessment process, particularly in communication and self-review assessments.